



**Formation de disciples  
dans un contexte de nouvelle évangélisation :  
élaboration d'un modèle d'intervention  
en coaching d'apprentissage**

**Thèse**

**Jean-Philippe Auger**

**Doctorat en théologie pratique  
Docteur en théologie pratique (D.Th.P.)**

Québec, Canada

© Jean-Philippe Auger, 2015



## Résumé

Dans un contexte de nouvelle évangélisation, convertis et recommençants frappent à la porte de l'Église pour recevoir une formation. L'intervenant-chercheur a pris acte de ce besoin de formation en milieu paroissial. C'est pourquoi il s'est engagé dans une pratique de formation peu connue dans l'Église catholique appelée « formation de disciples ». Les formateurs protestants évangéliques misent sur la relation d'apprentissage, sachant que « tout disciple bien formé sera comme son maître » (Luc 6, 40), c'est-à-dire apte à former des disciples à son tour. Voilà pourquoi ceux-ci parlent de multiplication en actualisant le passage de 2 Timothée 2, 2 : « Ce que tu as appris de moi en présence de nombreux témoins, confie-le à des hommes fidèles qui seront eux-mêmes capables de l'enseigner encore à d'autres ». Sur cette base, l'intervenant-chercheur a répondu à la question suivante : « Quelles sont les compétences du formateur de disciples qui favorisent la multiplication? ». Une revue de la littérature évangélique a permis de constater que peu de praticiens ont défini ces compétences. Traditionnellement, la relation pédagogique est conçue de manière unilatérale, de formateur à disciple. Au terme d'une recherche-action, l'intervenant-chercheur a découvert que la relation pédagogique avait intérêt à se concevoir de manière bilatérale, comme une relation partenariale. Une analyse praxéologique a mis au jour les lacunes de la pratique de l'intervenant-chercheur en termes de compétences relationnelles. De telles compétences sont assimilables à celles exercées en coaching. L'interprétation théologique a conduit à les mettre en corrélation avec les compétences exercées par Jésus dans l'Évangile selon Matthieu. Une relecture critique avec l'énoncé de compétences de la Fédération internationale de coaching a permis de formuler douze compétences relationnelles. Des applications pastorales ont été dégagées pour chacune d'elles. Ces compétences ont permis d'élaborer un modèle d'intervention comprenant un modèle de formation qui pave la voie à un nouveau modèle d'Église. Le modèle de formation axé sur l'apprentissage s'appuie sur une relecture des Évangiles à l'aide de la théorie du leadership situationnel de Hersey et Blanchard. Le modèle de l'Église communauté de disciples s'inspire des travaux de la Conférence des évêques latino-américains à Aparecida (2007).



# Table des matières

|   |           |
|---|-----------|
| RÉSUMÉ.....   | III       |
| TABLE DES MATIÈRES .....  | V         |
| LISTE DES TABLEAUX .....  | XV        |
| LISTE DES GRAPHIQUES .....  | XVII      |
| LISTE DES GRILLES D'ANALYSE .....   | XIX       |
| REMERCIEMENTS .....   | XXI       |
| INTRODUCTION DE LA THÈSE.....   | 1         |
| 1.1 PARTIE 1 : LA DIMENSION CONTEXTUELLE (CHAP. 1 ET 2).....                                      | 14        |
| 1.2 PARTIE 2 : LA DIMENSION PASTORALE (CHAP. 3-4).....  | 16        |
| 1.3 PARTIE 3 : LA DIMENSION MÉTHODOLOGIQUE (CHAP. 5-6).....                                       | 18        |
| 1.4 PARTIE 4 : LA DIMENSION BIBLIQUE (CHAP. 7-8).....   | 20        |
| 1.5 PARTIE 5 : LA DIMENSION THÉOLOGIQUE ET ECCLÉSIOLOGIQUE (CHAP. 9-10).....                      | 21        |
| 1.6 CONCLUSION DE L'INTRODUCTION DE LA THÈSE.....   | 22        |
| <b>PARTIE 1 : LA DIMENSION CONTEXTUELLE (CHAP. 1-2) .....</b>                                     | <b>27</b> |
| <b>1. LA CRISE COMME LIEU THÉOLOGIQUE .....</b>   | <b>28</b> |
| <b>2. L'INTENTION THÉOLOGIQUE DU MINISTÈRE .....</b>  | <b>30</b> |
| 2.1 L'ORIGINE DE L'INTERVENTION PASTORALE.....  | 30        |
| 2.2 LA FINALITÉ DE L'INTERVENTION PASTORALE.....  | 31        |
| <b>3. SOMMAIRE DE L'INTRODUCTION À LA PARTIE 1.....</b>   | <b>32</b> |
| <b>CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....</b>  | <b>33</b> |
| <b>1. LA NOUVELLE ÉVANGÉLISATION : DÉFINITION .....</b>   | <b>36</b> |
| 1.1 LA NOUVELLE ÉVANGÉLISATION, UNE RÉALITÉ PERSONNELLE ET COMMUNAUTAIRE .....                    | 37        |
| 1.2 LA NOUVELLE ÉVANGÉLISATION, UNE PRAXIS ECCLÉSIALE .....                                       | 37        |
| 1.3 LA NOUVELLE ÉVANGÉLISATION, UNE PRAXIS « AD INTRA » .....                                     | 38        |
| 1.4 LA NOUVELLE ÉVANGÉLISATION, UNE CULTURE ECCLÉSIALE .....                                      | 39        |
| 1.5 SOMMAIRE : UNE DÉFINITION PRATIQUE DE LA NOUVELLE ÉVANGÉLISATION.....                         | 41        |
| <b>2. UN MOUVEMENT DE CONVERSION PASTORALE .....</b>  | <b>41</b> |
| 2.1 RÉCIT DE CONVERSION À LA NOUVELLE ÉVANGÉLISATION.....   | 45        |
| 2.1.1 <i>Le stress individuel</i> .....   | 45        |
| 2.1.2 <i>La distorsion de la culture</i> .....  | 48        |
| 2.1.3 <i>La resynthèse</i> .....  | 49        |
| 2.1.4 <i>La communication</i> .....   | 51        |
| 2.1.5 <i>L'organisation, l'adaptation, la transformation, la perpétuation de la culture</i> ..... | 52        |
| 2.2 UNE NOUVELLE MENTALITÉ PASTORALE .....  | 53        |
| 2.2.1 <i>La dimension théologique et ecclésiologique par le « témoignage »</i> .....              | 55        |
| 2.2.2 <i>La dimension biblique par le « modèle apostolique »</i> .....                            | 57        |

|   |            |
|---|------------|
| 2.2.3 La dimension méthodologique par le « processus d'évangélisation » .....                   | 59         |
| <b>3. UN MOUVEMENT DE DISCERNEMENT PASTORAL.....</b>  | <b>60</b>  |
| 3.1 LA DIMENSION PASTORALE PAR LES « MÉTHODES PASTORALES » .....                                | 65         |
| 3.2 LA DIMENSION CONTEXTUELLE PAR LA « POSTCHRÉTIENTÉ ».....                                    | 67         |
| <b>4. UN MOUVEMENT DE TOUTE LA COMMUNAUTÉ .....</b>   | <b>69</b>  |
| 4.1 LE PARTAGE D'UN STYLE DE VIE PASTORALE EN COMMUNAUTÉ .....                                  | 69         |
| 4.2 LE DÉVELOPPEMENT D'UNE MENTALITÉ PASTORALE EN COMMUNAUTÉ .....                              | 71         |
| <b>5. CONCLUSION DU CHAPITRE 1 .....</b>  | <b>73</b>  |
| <b>CHAPITRE 2 : LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....</b>   | <b>75</b>  |
| <b>1. LE NOUVEAU CYCLE DE CONVERSION PASTORALE À L'ORIGINE DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....</b> | <b>76</b>  |
| 1.1 LE STRESS INDIVIDUEL : LE PREMIER « P » DE LA PROCLAMATION.....                             | 77         |
| 1.2 LA DISTORSION DE LA CULTURE : LE DEUXIÈME « P » DES PROGRAMMES.....                         | 78         |
| 1.3 LA RESYNTÈSE : LE TROISIÈME « P » DU PROCESSUS.....   | 81         |
| <b>2. LA LOGIQUE DE L'INTERVENTION .....</b>  | <b>82</b>  |
| 2.1 LA MULTIPLICATION DANS LA LITTÉRATURE CATHOLIQUE .....                                      | 84         |
| 2.2 LA MULTIPLICATION DANS LA LITTÉRATURE ÉVANGÉLIQUE.....                                      | 85         |
| 2.3 LA MULTIPLICATION COMME INTENTION DU FORMATEUR DE DISCIPLES .....                           | 86         |
| 2.4 LES COMPÉTENCES COMME STRATÉGIE DE FORMATION.....   | 88         |
| <b>3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE .....</b>  | <b>89</b>  |
| 3.1 LA VISÉE PRAXÉOLOGIQUE DE LA RECHERCHE .....  | 90         |
| 3.2 UN PROCESSUS DYNAMIQUE .....  | 90         |
| 3.3 UNE THÉORIE DE L'ACTION.....  | 92         |
| 3.3.1 L'élaboration d'un modèle d'intervention .....  | 93         |
| 3.3.2 Intervention, intervenant et intervenir.....  | 93         |
| 3.3.3 Les composantes d'un modèle d'intervention .....  | 94         |
| 3.3.3.1 Le cadre d'analyse.....   | 95         |
| 3.3.3.2 La structure de la relation.....  | 95         |
| 3.3.3.3 La théorie du changement.....   | 96         |
| 3.3.3.4 La gestion du processus .....   | 96         |
| 3.3.3.5 La technique .....  | 97         |
| 3.3.3.6 L'évaluation.....   | 98         |
| 3.4 UN MODÈLE D'INTERVENTION EN COACHING .....  | 98         |
| <b>4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE .....</b>                                       | <b>101</b> |
| 4.1 LA FONCTION DU CONTRAT D'APPRENTISSAGE.....   | 101        |
| 4.2 LES ÉLÉMENTS DU CONTRAT D'APPRENTISSAGE .....   | 103        |
| 4.2.1 Savoir.....   | 103        |
| 4.2.2 Savoir-faire .....  | 103        |
| 4.2.3 Savoir-être .....   | 104        |
| <b>5. CONCLUSION DU CHAPITRE 2 .....</b>  | <b>104</b> |
| <b>PARTIE 2 : LA DIMENSION PASTORALE (CHAP. 3-4) .....</b>                                      | <b>107</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>1. L'HERMÉNEUTIQUE DU CHRIST HISTORIQUE ET DU CHRIST ESCHATOLOGIQUE.....</b>                 | <b>109</b> |
| <b>2. L'HORIZON DU « DÉJÀ LÀ » ET DU « PAS ENCORE » DES ÉCRITURES .....</b>                     | <b>110</b> |
| 2.1 LE PRINCIPE DE LA PRÉFÉRENCE ESCHATOLOGIQUE .....   | 111        |
| 2.2 LE PRINCIPE DE L'ANTÉCÉDENCE HISTORIQUE .....   | 112        |
| <b>3. SOMMAIRE DE L'INTRODUCTION À LA PARTIE 2.....</b>   | <b>113</b> |
| <b>CHAPITRE 3 : LE DOMAINE DE LA RECHERCHE .....</b>  | <b>115</b> |
| <b>1. LA FORMATION DE DISCIPLES : DÉFINITION ET DÉVELOPPEMENT HISTORIQUE .....</b>              | <b>116</b> |
| 1.1 JÉSUS FORMATEUR DE DISCIPLES .....  | 118        |
| 1.2 LE PETIT GROUPE DES DISCIPLES .....   | 119        |
| 1.3 LE PROCESSUS DE FORMATION DE DISCIPLES .....  | 121        |
| 1.3.1 <i>La libération par le counseling psychospirituel</i> .....                              | 122        |
| 1.3.2 <i>Le développement par le coaching chrétien et le mentorat spirituel</i> .....           | 123        |
| 1.3.3 <i>Le déploiement par le leadership</i> .....   | 126        |
| 1.4 LE DÉVELOPPEMENT HISTORIQUE DE LA FORMATION DE DISCIPLES .....                              | 126        |
| 1.4.1 <i>Le mouvement de formation de disciples</i> .....                                       | 127        |
| 1.4.2 <i>Le mouvement cellulaire</i> .....  | 128        |
| 1.4.3 <i>Le mouvement d'implantation</i> .....  | 129        |
| <b>2. LE COACHING CHRÉTIEN : DÉFINITION ET DÉVELOPPEMENT HISTORIQUE .....</b>                   | <b>131</b> |
| 2.1 LES APPROCHES EN COACHING CHRÉTIEN .....  | 134        |
| 2.1.1 <i>La libération avec le coaching chrétien</i> .....                                      | 135        |
| 2.1.2 <i>Le développement par le coaching de vie chrétien et le coaching de disciples</i> ..... | 136        |
| 2.1.3 <i>Le déploiement par le coaching de leaders</i> .....                                    | 137        |
| 2.2 LE DÉVELOPPEMENT HISTORIQUE DU COACHING CHRÉTIEN .....                                      | 138        |
| 2.2.1 <i>Le mouvement sportif</i> .....   | 138        |
| 2.2.2 <i>Le mouvement exécutif</i> .....  | 138        |
| 2.2.3 <i>Le mouvement psychologique</i> .....   | 139        |
| <b>5. CONCLUSION DU CHAPITRE 3 .....</b>  | <b>140</b> |
| <b>CHAPITRE 4 : LA REVUE DE LA LITTÉRATURE .....</b>  | <b>143</b> |
| <b>1. LE CADRE D'ANALYSE.....</b>   | <b>144</b> |
| 1.1 L'ANALYSE DU CONTEXTE.....  | 144        |
| 1.1.1 <i>Le contexte ecclésial : un portrait du disciple</i> .....                              | 145        |
| 1.1.2 <i>Le contexte social : un monde en changement</i> .....                                  | 146        |
| 1.2 LA CONCEPTION DE L'INTERVENANT ET DU BÉNÉFICIAIRE .....                                     | 147        |
| 1.2.1 <i>Une approche biblique</i> .....  | 147        |
| 1.2.1.1 Exode 18, 1-27 .....  | 147        |
| 1.2.1.2 Matthieu 28, 18-20.....   | 148        |
| 1.2.1.3 Éphésiens 4, 11-12.....   | 150        |
| 1.2.2 <i>Une approche ecclésiologique</i> .....   | 152        |
| 1.2.2.1 Le sacerdoce des croyants (ou le sacerdoce commun) .....                                | 152        |
| 1.2.2.2 Les fonctions pastorales .....  | 153        |
| 1.2.2.3 Le développement du leadership .....  | 154        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>2. LA STRUCTURE DE LA RELATION .....</b>                    | <b>154</b> |
| <b>3. LA THÉORIE DU CHANGEMENT .....</b>                       | <b>156</b> |
| <b>4. LA GESTION DU PROCESSUS .....</b>                        | <b>157</b> |
| 4.1 LES ÉTAPES DE FORMATION .....                              | 158        |
| 4.2 LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE .....                        | 159        |
| 4.3 LES STADES DE DÉVELOPPEMENT .....                          | 160        |
| 4.4 LES COMPÉTENCES RELATIONNELLES .....                       | 166        |
| <b>5. L'ÉVALUATION.....</b>                                    | <b>168</b> |
| 5.1 LA FIDÉLITÉ AU MANDAT MISSIONNAIRE.....                    | 168        |
| 5.2 LE PRINCIPE DE MULTIPLICATION .....                        | 168        |
| 5.3 LA CAPACITÉ DE TRANSFERT.....                              | 169        |
| <b>6. CONCLUSION DU CHAPITRE 4 .....</b>                       | <b>169</b> |
| <b>PARTIE 3 : LA DIMENSION MÉTHODOLOGIQUE (CHAP. 5-6).....</b> | <b>173</b> |
| <b>1. LES CONCEPTS DE PRATIQUE ET DE PRAXIS .....</b>          | <b>174</b> |
| <b>2. LE CONCEPT DE CHRISTOPRAXIS.....</b>                     | <b>175</b> |
| <b>3. SOMMAIRE DE L'INTRODUCTION À LA PARTIE 3 .....</b>       | <b>176</b> |
| <b>CHAPITRE 5 : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....</b>      | <b>177</b> |
| <b>1. LA COLLECTE DES DONNÉES : LA RECHERCHE-ACTION .....</b>  | <b>180</b> |
| 1.1 LE PROTOCOLE DE RECHERCHE .....                            | 182        |
| 1.1.1 <i>La sélection des participants</i> .....               | 182        |
| 1.1.2 <i>La planification de la recherche</i> .....            | 183        |
| 1.1.3 <i>Le déroulement de la recherche</i> .....              | 184        |
| 1.2 L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE.....                               | 186        |
| 1.3 LE COMPTE RENDU DE LA RECHERCHE .....                      | 188        |
| <b>2. L'ANALYSE DES DONNÉES : LA SCIENCE-ACTION .....</b>      | <b>189</b> |
| 2.1 L'ANALYSE DU CONTENU.....                                  | 191        |
| 2.2 L'ANALYSE DU PROCESSUS .....                               | 192        |
| <b>3. L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES : LA CORRÉLATION.....</b>   | <b>194</b> |
| <b>4. CONCLUSION DU CHAPITRE 5 .....</b>                       | <b>195</b> |
| <b>CHAPITRE 6 : L'ANALYSE DES DONNÉES.....</b>                 | <b>197</b> |
| <b>1. LES CARACTÉRISTIQUES DES DILEMMES .....</b>              | <b>198</b> |
| 1.1 DES DILEMMES LIÉS À LA STRUCTURE DE LA RELATION .....      | 198        |
| 1.2 DES DILEMMES LIÉS À DES COMPÉTENCES RELATIONNELLES.....    | 199        |
| 1.3 DES DILEMMES LIÉS À DES COMPÉTENCES EN COACHING .....      | 201        |
| <b>2. L'ANALYSE DES DILEMMES .....</b>                         | <b>204</b> |
| 2.1 LE DILEMME 1 .....   | 204        |
| 2.2 LE DILEMME 2 .....   | 209        |



|   |            |
|---|------------|
| 2.3 LE DILEMME 3.....   | 214        |
| 2.4 LE DILEMME 4.....   | 216        |
| 2.5 LE DILEMME 5.....   | 223        |
| 2.6 LE DILEMME 6.....   | 224        |
| 2.7 LE DILEMME 7.....   | 228        |
| 2.8 LE DILEMME 8.....   | 232        |
| <b>3. CONCLUSION DU CHAPITRE 6 .....</b>  | <b>235</b> |
| <b>PARTIE 4 : LA DIMENSION BIBLIQUE (CHAP. 7-8).....</b>  | <b>237</b> |
| <b>1. LA CORRÉLATION, UNE TROISIÈME VOIE AU-DELÀ DU PRAGMATISME ET DE L'APPLICATIONISME .....</b> | <b>237</b> |
| <b>2. LA CORRÉLATION : DE LA RELECTURE CRITIQUE À L'APPLICATION PASTORALE.....</b>                | <b>239</b> |
| <b>3. LA FORMATION DE DISCIPLES : ENTRE RELECTURE CRITIQUE ET APPLICATION PASTORALE.....</b>      | <b>240</b> |
| 3.1 LE MODÈLE D'INTERVENTION DE JÉSUS.....  | 241        |
| 3.2 LE PROCESSUS D'INTERVENTION DE JÉSUS.....   | 243        |
| 3.3 LES COMPÉTENCES RELATIONNELLES DE JÉSUS .....   | 243        |
| 3.4 LA REDÉCOUVERTE DES COMPÉTENCES RELATIONNELLES DE JÉSUS .....                                 | 244        |
| <b>4. SOMMAIRE DE L'INTRODUCTION À LA PARTIE 4.....</b>   | <b>248</b> |
| <b>CHAPITRE 7 : LA RELECTURE CRITIQUE .....</b>   | <b>249</b> |
| <b>1. LES COMPÉTENCES RELATIONNELLES DANS L'ÉVANGILE SELON MATTHIEU.....</b>                      | <b>252</b> |
| 1.1 MATTHIEU 4, 18-22 : LA COMPÉTENCE DE LA SÉLECTION .....                                       | 254        |
| 1.2 MATTHIEU 8, 18-22 : LA COMPÉTENCE DE L'ENGAGEMENT.....  | 256        |
| 1.3 MATTHIEU 20, 20-28 : LA COMPÉTENCE DU RESPECT .....   | 259        |
| 1.4 MATTHIEU 8, 14-15 : LA COMPÉTENCE DE LA PRÉSENCE .....  | 261        |
| 1.5 MATTHIEU 8, 5-13 : LA COMPÉTENCE DE L'ÉCOUTE .....  | 262        |
| 1.6 MATTHIEU 16, 13-20 : LA COMPÉTENCE DE L'INTERROGATION .....                                   | 264        |
| 1.7 MATTHIEU 13, 1-23 : LA COMPÉTENCE DE LA COMMUNICATION .....                                   | 266        |
| 1.8 MATTHIEU 16, 21-23 : LA COMPÉTENCE DE LA CONSCIENTISATION.....                                | 267        |
| 1.9 MATTHIEU 14, 13-21 : LA COMPÉTENCE DE L'EXPLORATION .....                                     | 269        |
| 1.10 MATTHIEU 10, 1-15 : LA COMPÉTENCE DE LA PLANIFICATION .....                                  | 271        |
| 1.11 MATTHIEU 17, 14-20 : LA COMPÉTENCE DE LA REDEVABILITÉ .....                                  | 273        |
| 1.12 MATTHIEU 28, 16-20 : LA COMPÉTENCE DE L'APPRENTISSAGE.....                                   | 276        |
| <b>2. LES COMPÉTENCES RELATIONNELLES DANS LES ACTES DES APÔTRES.....</b>                          | <b>280</b> |
| 2.1 ACTES 9, 19B-31 : LES ORIGINES DE L'ACTIVITÉ APOSTOLIQUE DE PAUL.....                         | 282        |
| 2.2 ACTES 11, 19-40 : LA COLLABORATION APOSTOLIQUE DE PAUL ET BARNABÉ .....                       | 283        |
| 2.3 ACTES 15, 36-40 : LA TRANSITION DU MINISTÈRE APOSTOLIQUE DE PAUL ET DE BARNABÉ.....           | 285        |
| 2.4 ACTES 15, 40-16, 3 : UNE NOUVELLE ÉTAPE DU MINISTÈRE APOSTOLIQUE DE PAUL .....                | 285        |
| 2.5 ACTES 17, 14-15 : LA COLLABORATION APOSTOLIQUE DE PAUL ET TIMOTHÉE.....                       | 287        |
| <b>3. CONCLUSION DU CHAPITRE 7 .....</b>  | <b>287</b> |
| <b>CHAPITRE 8 : L'APPLICATION PASTORALE.....</b>  | <b>289</b> |
| <b>1. LA MODÉLISATION GÉNÉRALE ET LA MODÉLISATION TECHNIQUE .....</b>                             | <b>289</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>2. UN MODÈLE DES OPÉRATIONS AXÉ SUR LES COMPÉTENCES RELATIONNELLES .....</b>                             | <b>291</b> |
| 2.1 SCHÉMA « D'ENSEMBLE » .....   | 292        |
| 2.2 SCHÉMA « STRUCTURE ».....   | 293        |
| 2.2.1 <i>La compétence de la sélection (compétence 1)</i> .....   | 294        |
| 2.2.2 <i>La compétence de l'engagement (compétence 2)</i> .....   | 297        |
| 2.2.3 <i>La compétence de la redevabilité (compétence 11)</i> .....   | 300        |
| 2.2.4 <i>La compétence de l'apprentissage (compétence 12)</i> .....   | 302        |
| 2.3 SCHÉMA « PROCESSUS » .....  | 303        |
| 2.3.1 <i>La compétence du respect (compétence 3)</i> .....  | 305        |
| 2.3.2 <i>La compétence de la présence (compétence 4)</i> .....  | 306        |
| 2.3.3 <i>Les compétences de l'exploration (compétence 8) et de la conscientisation (compétence 9)</i> ..... | 307        |
| 2.3.4 <i>La compétence de la planification (compétence 10)</i> .....  | 308        |
| 2.4 SCHÉMA « TECHNIQUE ».....   | 309        |
| 2.4.1 <i>La compétence de l'écoute (compétence 5)</i> .....   | 310        |
| 2.4.2 <i>La compétence de l'interrogation (compétence 6)</i> .....  | 311        |
| 2.4.3 <i>La compétence de la communication (compétence 7)</i> .....   | 312        |
| <b>3. CONCLUSION DU CHAPITRE 8 .....</b>  | <b>313</b> |
| <b>PARTIE 5 : LA DIMENSION THÉOLOGIQUE ET ECCLÉSIOLOGIQUE (CHAP. 9-10).....</b>                             | <b>317</b> |
| <b>1. LA CONSCIENCE MISSIONNAIRE .....</b>  | <b>317</b> |
| 1.1 LA DYNAMIQUE MISSIONNAIRE DE L'ÉGLISE .....   | 322        |
| 1.2 LA MISSION PRÉCÈDE ET CRÉE L'ÉGLISE .....   | 323        |
| 1.3 LE MANDAT MISSIONNAIRE ET LE MANDAT THÉOLOGIQUE .....   | 325        |
| 1.4 UNE ÉGLISE EN TENSION.....  | 325        |
| 1.5 LA RÉDUCTION SOCIOCULTURELLE ET LA RÉDUCTION ECCLÉSIASTIQUE .....                                       | 326        |
| <b>2. LA DYNAMIQUE MISSIONNAIRE À APARECIDA .....</b>   | <b>329</b> |
| 2.1 LA RÉFLEXION THÉOLOGIQUE DES ÉVÊQUES ET LA MISSION CONTINENTALE .....                                   | 329        |
| 2.2 LA DOUBLE FIDÉLITÉ AU MANDAT MISSIONNAIRE ET AU MANDAT THÉOLOGIQUE .....                                | 331        |
| 2.3 L'ÉGLISE ACTUELLE EN TENSION .....  | 332        |
| 2.4 LA TENTATION SOCIOCULTURELLE ET LA TENTATION ECCLÉSIASTIQUE .....                                       | 333        |
| <b>3. SOMMAIRE DE L'INTRODUCTION À LA PARTIE 5 .....</b>  | <b>334</b> |
| <b>CHAPITRE 9 : UN « DÉJÀ-LÀ » THÉOLOGIQUE .....</b>  | <b>337</b> |
| <b>1. UN MODÈLE GÉNÉRAL AXÉ SUR L'APPRENTISSAGE .....</b>   | <b>339</b> |
| 1.1 INTRODUCTION AU MODÈLE GÉNÉRAL AXÉ SUR L'APPRENTISSAGE.....   | 340        |
| 1.2 PRÉSENTATION DU MODÈLE GÉNÉRAL AXÉ SUR L'APPRENTISSAGE.....   | 343        |
| 1.2.1 <i>L'apprentissage dans la culture juive antique</i> .....  | 343        |
| 1.2.2 <i>L'apprentissage dans les Évangiles</i> .....   | 344        |
| 1.2.2.1 L'enseignement.....   | 344        |
| 1.2.2.2 La modélisation.....  | 345        |
| 1.2.2.3 Une communauté de formation et de mission .....   | 345        |
| 1.2.2.4 L'action et la réflexion sur l'action.....  | 345        |
| 1.2.2.5 L'exemple.....  | 346        |
| 1.2.2.6 La formation en vue d'en former d'autres.....   | 346        |

|   |            |
|---|------------|
| 1.2.3 <i>Le développement de la relation d'apprentissage</i> .....  | 346        |
| 1.3 ÉVALUATION DU MODÈLE GÉNÉRAL AXÉ SUR L'APPRENTISSAGE.....   | 350        |
| 1.3.1 <i>L'apprentissage est une donnée néotestamentaire fondamentale</i> .....                               | 350        |
| 1.3.2 <i>L'apprentissage est une dimension essentielle de la culture actuelle</i> .....                       | 353        |
| <b>2. UNE STRUCTURE DE LA RELATION AXÉE SUR LES STYLES D'APPRENTISSAGE .....</b>                              | <b>355</b> |
| 2.1 INTRODUCTION À LA STRUCTURE D'APPRENTISSAGE .....   | 356        |
| 2.2 PRÉSENTATION DE LA STRUCTURE D'APPRENTISSAGE .....  | 358        |
| 2.2.1 <i>Les styles de leadership dans la théorie de Hersey et Blanchard</i> .....                            | 358        |
| 2.2.2 <i>Les styles de leadership dans les Évangiles</i> .....  | 361        |
| 2.2.3 <i>Les styles de leadership et le coaching</i> .....  | 363        |
| 2.2.5 <i>Les styles de leadership dans les Actes des Apôtres</i> .....  | 367        |
| 2.3 ÉVALUATION DE LA STRUCTURE D'APPRENTISSAGE.....   | 370        |
| 2.3.1 <i>La structure d'apprentissage se reflète dans le ministère de Jésus</i> .....                         | 371        |
| 2.3.2 <i>La structure d'apprentissage donne des principes et des critères de formation de disciples</i> ..... | 372        |
| 2.3.3 <i>La structure d'apprentissage permet d'être plus flexible dans l'exercice du leadership</i> .....     | 374        |
| <b>3. UNE THÉORIE DU CHANGEMENT AXÉE SUR LA MISE EN PRATIQUE .....</b>  | <b>375</b> |
| 3.1 INTRODUCTION À LA THÉORIE DU CHANGEMENT AXÉE SUR LA MISE EN PRATIQUE .....                                | 375        |
| 3.2 PRÉSENTATION DE LA THÉORIE DU CHANGEMENT AXÉE SUR LA MISE EN PRATIQUE.....                                | 376        |
| 3.2.1 <i>La mise en pratique de la Parole dans le Nouveau Testament</i> .....                                 | 376        |
| 3.2.2 <i>La mise en pratique de la Parole dans la littérature évangélique</i> .....                           | 377        |
| 3.2.2.1 <i>La mise en pratique comme visée ultime</i> .....   | 377        |
| 3.2.2.2 <i>La mise en pratique : du sens à la signification</i> .....   | 378        |
| 3.2.2.3 <i>Les étapes de la mise en pratique</i> .....  | 378        |
| 3.3 ÉVALUATION DE LA THÉORIE DU CHANGEMENT AXÉE SUR LA MISE EN PRATIQUE.....                                  | 379        |
| 3.3.1 <i>La mise en pratique et la connaissance en pratique</i> .....   | 380        |
| 3.3.2 <i>La mise en pratique et les pratiques de vie chrétienne</i> .....                                     | 381        |
| <b>4. CONCLUSION DU CHAPITRE 9 .....</b>  | <b>382</b> |
| <b>CHAPITRE 10 : UN « PAS ENCORE » THÉOLOGIQUE .....</b>  | <b>385</b> |
| <b>1. POUR UN NOUVEAU MODÈLE ECCLÉSIAL : LE MODÈLE DE L'ÉGLISE COMMUNAUTÉ DE DISCIPLES .....</b>              | <b>386</b> |
| 1.1 INTRODUCTION AU NOUVEAU MODÈLE ECCLÉSIAL.....   | 386        |
| 1.1.1 <i>La nouveauté du modèle de l'Église communauté de disciples</i> .....                                 | 386        |
| 1.1.2 <i>L'actualité du modèle de l'Église communauté de disciples</i> .....                                  | 387        |
| 1.1.3 <i>La praxis matthéenne de formation de disciples</i> .....   | 387        |
| 1.1.4 <i>La praxis latino-américaine de formation de disciples</i> .....                                      | 388        |
| 1.1.5 <i>La praxis diocésaine de formation de disciples</i> .....   | 389        |
| 1.1.6 <i>L'arrivée du modèle de l'Église communauté de disciples</i> .....                                    | 392        |
| 1.2 PRÉSENTATION DU NOUVEAU MODÈLE ECCLÉSIAL .....  | 395        |
| 1.2.1 <i>L'Église-communion, une synthèse post-conciliaire</i> .....  | 395        |
| 1.2.2 <i>L'Église communauté de disciples, une variante de l'Église-communion</i> .....                       | 398        |
| 1.2.2.1 <i>Jésus formateur de disciples</i> .....   | 399        |
| 1.2.2.2 <i>Le petit groupe des disciples</i> .....  | 400        |
| 1.2.2.3 <i>Le processus de formation de disciples</i> .....   | 401        |
| 1.2.2.4 <i>La communauté post-pascale des disciples</i> .....   | 405        |

|  |            |
|--|------------|
| 1.3 ÉVALUATION DU NOUVEAU MODÈLE ECCLÉSIAL .....   | 409        |
| 1.3.1 <i>Fondement scripturaire</i> .....  | 410        |
| 1.3.2 <i>Inscription dans la Tradition de l'Église</i> .....   | 410        |
| 1.3.3 <i>Sens de l'appartenance ecclésiale et sens missionnaire pour les membres de l'Église</i> .....                   | 411        |
| 1.3.3.1 Une identité ecclésiale plus claire .....  | 411        |
| 1.3.3.2 Un catholicisme plus évangélique.....  | 412        |
| 1.3.3.3 Une orientation contre-culturelle de l'Église? .....   | 413        |
| 1.3.3.4 Un repliement identitaire de l'Église?.....  | 414        |
| 1.3.3.5 L'Église ramenée au rang d'association volontaire? .....   | 414        |
| 1.3.4 <i>Mise en valeur des vertus et des valeurs tenues en haute estime par les chrétiens</i> .....                     | 415        |
| 1.3.5 <i>Correspondance avec l'expérience religieuse des gens d'aujourd'hui</i> .....                                    | 416        |
| 1.3.6 <i>Fécondité sur le plan théologique</i> .....   | 419        |
| 1.3.7 <i>Fécondité sur le plan des relations avec ceux qui sont à l'extérieur de la communauté ecclésiale</i><br>.....   | 423        |
| 1.4 SOMMAIRE .....   | 425        |
| <b>2. POUR UNE NOUVELLE STRUCTURE ECCLÉSIALE : LES NIVEAUX D'ENGAGEMENT ET LE PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT</b> .....       | <b>427</b> |
| 2.1 INTRODUCTION À LA NOUVELLE STRUCTURE ECCLÉSIALE .....  | 427        |
| 2.2 PRÉSENTATION DE LA NOUVELLE STRUCTURE ECCLÉSIALE .....   | 428        |
| 2.3 ÉVALUATION DE LA NOUVELLE STRUCTURE ECCLÉSIALE .....   | 431        |
| 2.3.1 <i>Considérations sociologiques</i> .....  | 431        |
| 2.3.2 <i>Considérations pastorales</i> .....   | 432        |
| 2.3.2.1 Étape 1 destinée aux « auditeurs réguliers » (la foule).....   | 434        |
| 2.3.2.2 Étape 2 destinée aux « membres » (l'assemblée).....  | 434        |
| 2.3.2.3 Étape 3 destinée aux « membres matures » (les engagés).....  | 435        |
| 2.3.2.4 Étape 4 destinée aux « bénévoles » (le noyau).....   | 435        |
| 2.3.3 <i>Considérations ministérielles</i> .....   | 436        |
| 2.3.3.1 L'identité théologique du ministère presbytéral .....  | 437        |
| 2.3.3.2 La conception courante de l'identité du pasteur .....  | 437        |
| 2.3.3.3 Une réactualisation de l'identité du pasteur .....   | 438        |
| 2.3.3.4 Le pasteur, un spécialiste de la formation de disciples et de leaders .....                                      | 440        |
| 2.3.3.5 Le pasteur-équipieur.....  | 442        |
| 2.3.4 <i>Considérations canoniques</i> .....   | 443        |
| <b>3. POUR UNE NOUVELLE CONFIGURATION DES PRATIQUES ECCLÉSIALES</b> .....  | <b>446</b> |
| 3.1 INTRODUCTION À LA NOUVELLE CONFIGURATION DES PRATIQUES ECCLÉSIALES .....   | 447        |
| 3.1.1 <i>Les typologies traditionnelles</i> .....  | 447        |
| 3.1.2 <i>La typologie de Jean-Paul II</i> .....  | 448        |
| 3.1.3 <i>La typologie de Rick Warren</i> .....   | 450        |
| 3.2 PRÉSENTATION DE LA NOUVELLE CONFIGURATION DES PRATIQUES ECCLÉSIALES .....  | 451        |
| 3.2.1 <i>La double dynamique de l'intention et de l'intégration</i> .....  | 451        |
| 3.2.2 <i>La confusion et le déséquilibre des pratiques ecclésiales</i> .....   | 454        |
| 3.3 ÉVALUATION DE LA NOUVELLE CONFIGURATION DES PRATIQUES ECCLÉSIALES.....   | 457        |
| 3.3.1 <i>La reconnaissance des écarts, une condition pour une saine configuration des pratiques ecclésiales</i><br>..... | 457        |
| 3.3.2 <i>Une méthode de relecture pastorale permettant de reconnaître les écarts?</i> .....                              | 458        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>4. CONCLUSION DU CHAPITRE 10 .....</b>   | <b>462</b> |
| <b>CONCLUSION DE LA THÈSE .....</b>   | <b>465</b> |
| <b>1. RETOUR SUR L’OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE .....</b>                                     | <b>468</b> |
| 1.1 UN MODÈLE D’INTERVENTION EN COACHING D’APPRENTISSAGE .....                                    | 469        |
| 1.1.1 <i>La formation en coaching</i> .....   | 470        |
| 1.1.2 <i>La pratique du coaching</i> .....  | 471        |
| 1.1.2.1 La prière et la liturgie .....  | 472        |
| 1.1.2.2 La communion fraternelle .....  | 473        |
| 1.1.2.3 La croissance spirituelle.....  | 473        |
| 1.1.2.4 Le service en Église .....  | 473        |
| 1.1.2.5 L’évangélisation dans le monde .....  | 474        |
| 1.1.3 <i>La reconnaissance professionnelle</i> .....  | 474        |
| <b>2. RETOUR SUR LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE .....</b>                              | <b>476</b> |
| 2.1 LE SAVOIR .....   | 477        |
| 2.2 LE SAVOIR-ÊTRE.....   | 481        |
| 2.3 LE SAVOIR-FAIRE.....  | 485        |
| <b>3. CONCLUSION FINALE .....</b>   | <b>488</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>  | <b>491</b> |
| <b>ANNEXE 1 : LE PROTOCOLE DE RECHERCHE .....</b>   | <b>515</b> |
| <b>ANNEXE 2 : L’APPROBATION DU PROJET DE RECHERCHE.....</b>                                       | <b>577</b> |
| <b>ANNEXE 3 : LA LETTRE D’INVITATION AU PROJET DE RECHERCHE.....</b>                              | <b>579</b> |
| <b>ANNEXE 4 : LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ .....</b>                                     | <b>581</b> |
| <b>ANNEXE 5 : L’ENTENTE AVEC L’ASSISTANTE TECHNIQUE .....</b>                                     | <b>587</b> |
| <b>ANNEXE 6 : LES DONNÉES DE LA RECHERCHE CONTENUES SUR LE « CD RESSOURCE » .....</b>             | <b>591</b> |
| <b>ANNEXE 7 : L’ANALYSE THÉMATIQUE DES DONNÉES.....</b>   | <b>595</b> |
| <b>ANNEXE 8 : LES ACTIVITÉS PASTORALES EN PARALLÈLE AVEC LE PARCOURS DOCTORAL.....</b>            | <b>647</b> |
| <b>ANNEXE 9 : L’ÉNONCÉ DE COMPÉTENCES DE LA FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE COACHING (FIC) .....</b> | <b>651</b> |



# Liste des tableaux

|   |            |
|---|------------|
| <b>TABLEAU 1 : LES RÈGLES PRAXÉOLOGIQUES ET LES COMPÉTENCES EN COACHING.....</b>                            | <b>202</b> |
| <b>TABLEAU 2 : LES COMPÉTENCES EN COACHING, LES PRINCIPES DE COLEMAN ET LES NOUVELLES COMPÉTENCES .....</b> | <b>244</b> |
| <b>TABLEAU 3 : LES COMPÉTENCES EN COACHING ASSOCIÉES AUX PRINCIPES DE COLEMAN .....</b>                     | <b>245</b> |
| <b>TABLEAU 4 : LES NOUVELLES COMPÉTENCES LIÉES À DES EXTRAITS BIBLIQUES.....</b>                            | <b>250</b> |
| <b>TABLEAU 5 : LES EXTRAITS BIBLIQUES ET LES NOUVELLES COMPÉTENCES RELATIONNELLES .....</b>                 | <b>253</b> |
| <b>TABLEAU 6 : TYPOLOGIE DES MÉCANISMES DU TRANSMETTRE SELON PASQUIER.....</b>                              | <b>341</b> |
| <b>TABLEAU 7 : LA RELATION MAÎTRE/APPRENTI DANS LES ÉVANGILES SELON BLANCHARD ET HODGES .....</b>           | <b>347</b> |
| <b>TABLEAU 8 : LES TYPES DE COMMUNAUTÉS DYSFONCTIONNELLES AXÉES SUR UNE PRATIQUE DE VIE CHRÉTIENNE.....</b> | <b>456</b> |





# Liste des graphiques

|   |     |
|---|-----|
| GRAPHIQUE 1 : LA PYRAMIDE DE DILTS .....  | 8   |
| GRAPHIQUE 2 : LES NIVEAUX DE RÉFLEXION EN THÉOLOGIE PRATIQUE.....   | 10  |
| GRAPHIQUE 3 : LE PROGRAMME DE DOCTORAT EN THÉOLOGIE PRATIQUE SELON <b>MAGER</b> .....                                 | 11  |
| GRAPHIQUE 4 : LE PARCOURS DOCTORAL.....   | 13  |
| GRAPHIQUE 5 : LA MENTALITÉ PASTORALE .....  | 43  |
| GRAPHIQUE 6 : LE PROCESSUS DE CONVERSION INSPIRÉ DU CYCLE DE REVITALISATION DE <b>WALLACE</b> .....                   | 44  |
| GRAPHIQUE 7 : LES PRÉSUPPOSÉS THÉOLOGIQUES .....  | 54  |
| GRAPHIQUE 8 : LE STYLE DE VIE PASTORALE.....  | 65  |
| GRAPHIQUE 9 : LES COMPOSANTES D'UN MODÈLE D'INTERVENTION SELON <b>SAINT-ARNAUD</b> .....                              | 95  |
| GRAPHIQUE 10 : LES COMPOSANTES D'UN MODÈLE DE COACHING SELON <b>LENNARD</b> .....                                     | 99  |
| GRAPHIQUE 11 : LE DOMAINE DE LA FORMATION DE DISCIPLES .....  | 117 |
| GRAPHIQUE 12 : DIFFÉRENCES ENTRE LE COACHING ET LE MENTORAT EN FORMATION DE DISCIPLES SELON <b>HUGHES</b> .....       | 124 |
| GRAPHIQUE 13 : LE MODÈLE DE COACHING <b>GROW</b> .....  | 132 |
| GRAPHIQUE 14 : LES APPROCHES DE COACHING ASSOCIÉES AU PROCESSUS DE FORMATION DE DISCIPLES .....                       | 135 |
| GRAPHIQUE 15 : LES ÉTAPES EN FORMATION DE DISCIPLES.....  | 158 |
| GRAPHIQUE 16 : LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE EN FORMATION DE DISCIPLES .....  | 160 |
| GRAPHIQUE 17 : LES STADES DE DÉVELOPPEMENT EN FORMATION DE DISCIPLES .....  | 161 |
| GRAPHIQUE 18 : LES STADES DE DÉVELOPPEMENT EN FORMATION DE DISCIPLES .....  | 165 |
| GRAPHIQUE 19 : LES COMPÉTENCES RELATIONNELLES EN FORMATION DE DISCIPLES.....  | 167 |
| GRAPHIQUE 20 : LE MODÈLE ÉPISTÉMOLOGIQUE DE <b>BROWNING</b> .....   | 178 |
| GRAPHIQUE 21 : LE MODÈLE ÉPISTÉMOLOGIQUE D' <b>ANDERSON</b> À PARTIR D'UNE RÉVISION DE CELUI DE <b>BROWNING</b> ..... | 179 |
| GRAPHIQUE 22 : LES ÉTAPES DANS UN CYCLE DE RECHERCHE-ACTION .....   | 183 |
| GRAPHIQUE 23 : LE PROCESSUS CYCLIQUE DES ÉTAPES D'UNE RECHERCHE-ACTION.....   | 184 |
| GRAPHIQUE 24 : LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE-ACTION SOUS FORME D'ÉTAPES .....  | 186 |
| GRAPHIQUE 25 : LA PYRAMIDE DE <b>VEERMAN</b> .....  | 186 |
| GRAPHIQUE 26 : LE SCHÉMA « D'ENSEMBLE ».....  | 292 |
| GRAPHIQUE 27 : LE SCHÉMA « STRUCTURE » .....  | 293 |
| GRAPHIQUE 28 : LE SCHÉMA « PROCESSUS » .....  | 303 |
| GRAPHIQUE 29 : LE SCHÉMA « PROCESSUS » AVEC LE MODÈLE <b>GROW (OU BRAVO)</b> .....                                    | 304 |
| GRAPHIQUE 30 : LE SCHÉMA « TECHNIQUE » .....  | 309 |
| GRAPHIQUE 31 : L'ARTICULATION ENTRE FONDEMENTS THÉOLOGIQUES, PRINCIPES PASTORAUX ET CRITÈRES PRATIQUES .....          | 314 |
| GRAPHIQUE 32 : LA DYNAMIQUE MISSIONNAIRE DE L'ÉGLISE .....  | 324 |
| GRAPHIQUE 33 : LES CERCLES D'ENGAGEMENT SELON <b>WARREN</b> .....   | 428 |
| GRAPHIQUE 34 : LE PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL SELON <b>WARREN</b> .....                                       | 430 |
| GRAPHIQUE 35 : LE PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL ASSOCIÉ AUX CERCLES D'ENGAGEMENT DE <b>WARREN</b> .....         | 433 |
| GRAPHIQUE 36 : L'OUTIL DE COACHING « LA ROUE DE LA VIE » DE <b>WILLIAMS ET MENENDEZ</b> .....                         | 472 |
| GRAPHIQUE 37 : LES PHASES DE DÉVELOPPEMENT DU LEADERSHIP SELON <b>CLINTON</b> .....                                   | 484 |
| GRAPHIQUE 38 : LES MÉTACOMPÉTENCES EN THÉOLOGIE PRATIQUE .....  | 488 |



# Liste des grilles d'analyse

|  |            |
|--|------------|
| <b>GRILLE D'ANALYSE 1 : LE DILEMME 1</b> ..... | <b>205</b> |
| <b>GRILLE D'ANALYSE 2 : LE DILEMME 2</b> ..... | <b>210</b> |
| <b>GRILLE D'ANALYSE 3 : LE DILEMME 3</b> ..... | <b>214</b> |
| <b>GRILLE D'ANALYSE 4 : LE DILEMME 4</b> ..... | <b>217</b> |
| <b>GRILLE D'ANALYSE 5 : LE DILEMME 5</b> ..... | <b>224</b> |
| <b>GRILLE D'ANALYSE 6 : LE DILEMME 6</b> ..... | <b>225</b> |
| <b>GRILLE D'ANALYSE 7 : LE DILEMME 7</b> ..... | <b>228</b> |
| <b>GRILLE D'ANALYSE 8 : LE DILEMME 8</b> ..... | <b>232</b> |



# Remerciements

*« Sans concertation, le projet avorte;  
un conseil élargi lui donne consistance » (Proverbes 15, 22)*

Ce projet doctoral n'aurait pu voir le jour, si ce n'avait été des efforts concertés de plusieurs collaborateurs. Je pense d'abord à mon directeur de recherche, Alain Faucher, qui a travaillé avec moi à la réalisation de cette thèse. Sans tes précieux conseils et ta grande disponibilité, ce projet n'aurait jamais pu prendre forme. Je pense aussi aux membres du Comité de thèse, Robert Mager et Mario Saint-Pierre, qui m'ont permis d'élargir mes perspectives. Vous avez donné force et consistance à mon projet. Je remercie d'une manière spéciale Johanne Morissette pour l'immense travail que constitue la transcription des échanges entre chercheurs. Merci à Christian Bergeron pour la mise en page. Je pense enfin aux membres du groupe de recherche-action qui ont permis à ce projet de naître et de prendre vie. Sans vous, rien de tout cela n'aurait été possible. Merci!

*« L'huile parfumée met le cœur en joie,  
la douceur de l'amitié console l'âme » (Proverbes 28, 9)*

Ce projet a pris corps au contact de nombreuses personnes engagées en Église. Leur présence et leur amitié ont été comme un baume précieux qui m'a soutenu et encouragé pendant plusieurs mois. Je pense d'abord à la communauté monastique des Petits Frères de la Croix à Sainte-Agnès qui m'a permis de faire plusieurs séjours prolongés dans leur monastère. Sur la Sainte Montagne, la douceur de votre communion fraternelle m'a donné force et courage, jour après jour. Je pense aussi à la communauté des Sœurs de la Charité de Saint-Louis à Pont-Rouge, et à leur aumônier, le père Robert Berger, avec qui j'ai pu partager la vie communautaire. De manière toute spontanée, vous exhalez la bonne odeur du Christ (2 Cor 2, 15). Je pense aussi aux Sœurs Oblates de Béthanie à Québec. Comme Marthe et Marie de Béthanie jadis, votre sens de l'accueil ne s'est pas démenti (Luc 10, 38-42). Je songe aux Rédemptoristes du Pavillon Saint-Rédempteur à Saint-Augustin-de-Desmaures, et en particulier aux pères Jean-Claude Nadeau et Gérard Côté. Grâce à des gens comme vous, la Rédemption est abondante. Je pense enfin aux paroissiens et paroissiennes qui m'ont soutenu par leur prière et leur amitié, et en particulier à Marie-Ange Harvey. De tout cœur, merci!

*« On a des amis en tout temps,  
mais un frère est là pour le temps de la détresse » (Proverbes 17, 17)*

Pour que ce projet prenne naissance, une femme d'exception a su prodiguer sagesse et encouragement. Je remercie Anne de Bläy pour m'avoir poussé à la réflexion et à l'écriture. Après plusieurs années, ce projet a finalement atteint la maturité, moyennant quelques crises de croissance. Aux périodes difficiles, des frères surent rester à mes côtés, qu'ils soient laïcs, prêtres, religieux ou religieuses. Je pense de manière spéciale à mon confrère, l'abbé François Paradis, qui a su porter avec moi le poids du jour, avec son lot de contradictions et de fatigues. Je te serai toujours reconnaissant pour tous les efforts auxquels tu as consenti afin que je puisse rendre ce projet à terme.

# Introduction de la thèse

*« Défrichez-vous un champ nouveau ;  
c'est maintenant qu'il faut chercher le Seigneur  
jusqu'à ce qu'il vienne répandre sur nous la justice »  
(Osée 10, 12b)*

Au moment où je m'engageais dans le programme de Doctorat en théologie pratique, à l'automne 2005, j'apprenais que 40 % des terres agricoles étaient en friche sur la Côte-de-Beaupré. Le reportage de *La Semaine verte* rappelait que ce taux d'abandon était quatre fois plus important qu'ailleurs au Québec<sup>1</sup>. Sachant que la Côte-de-Beaupré avait été le berceau de l'agriculture en Nouvelle-France, sachant que ce territoire comptait parmi les plus belles terres du Québec, je m'interrogeais sur cet étrange phénomène. Un rapport du syndicat de l'Union des producteurs agricoles (UPA) de la Côte-de-Beaupré rappelait que « c'est sur le territoire de la Côte-de-Beaupré que l'on retrouve les terres les plus anciennes encore cultivées par la même famille. En effet, plusieurs agriculteurs cultivent la terre familiale depuis plus de 10 générations »<sup>2</sup>. Dans ce contexte, comment conserver ce patrimoine? Comment assurer la transmission de ces terres agricoles aux générations futures?

À force de circuler sur le boulevard Sainte-Anne, à force de contempler ces champs abandonnés, je me suis pris à imaginer ce que deviendraient ces terres en friche si l'on venait un jour à les cultiver. Quel potentiel de croissance, me suis-je dit... Quelles perspectives d'avenir!

Sans trop m'en apercevoir, je fis le même genre de réflexions concernant les paroisses de Sainte-Anne-de-Beaupré et de Château-Richer, parmi les plus anciennes paroisses d'Amérique du Nord. À regarder les foules qui déferlaient au sanctuaire, à regarder surtout les gens qui participaient à nos activités pastorales, je me suis dit : « Mais que deviendraient ces gens s'ils pouvaient grandir dans la foi? Que deviendraient-ils s'ils étaient en mesure de porter du fruit et un fruit qui "demeure" (Jean 15, 16) »?

---

<sup>1</sup> Voir la zone archive du site internet de l'émission « La semaine verte » de Radio-Canada : [http://ici.radio-canada.ca/audio-video/pop.shtml?urlMedia%3D/Medianet/CBFT/LaSemaineVerte200511201230\\_1.asx](http://ici.radio-canada.ca/audio-video/pop.shtml?urlMedia%3D/Medianet/CBFT/LaSemaineVerte200511201230_1.asx) (visité le 11 mars 2015).

<sup>2</sup> Union des Producteurs Agricoles (UPA). *Plan de remise en culture de terres en friche Côte-de-Beaupré*. Côte-de-Beaupré : UPA, mars 2005, p. 10. Document PDF : <http://enaffairesaveclacote.com/docspecifique/Planderemiseenculturedesterresenfriches.pdf> (visité le 4 septembre 2014).

Ma réflexion n'a fait que s'amplifier quand arrivèrent des nouveaux croyants et des recommençants par l'intermédiaire des parcours Alpha. Le parcours Alpha est un programme d'évangélisation destiné aux personnes en recherche spirituelle. Afin de donner suite à ces parcours, il me fallait répondre à une série de questions : que faire avec ces gens qui nous arrivent et qui n'ont pas reçu de formation de base à la vie chrétienne? Comment pouvoir les former comme disciples et comme leaders (Matthieu 28, 18-20)? Où trouver une « bonne terre » où ils puissent grandir dans la foi et développer leur leadership?

C'est dans ce contexte que j'ai été amené à réfléchir sur la formation des laïcs en paroisse. Mon ministère de vicaire paroissial m'avait convaincu d'une chose<sup>3</sup> : la vie chrétienne de bon nombre de communautés était pareille à une terre en friche. La communion fraternelle, la croissance spirituelle et l'évangélisation constituaient des pratiques de vie chrétienne laissées en jachère dans plusieurs paroisses. Celles-ci continuaient d'encourager la prière et le service en Église, mais avait-on vraiment affaire à une terre fertile, la « bonne terre » dont nous parle l'Évangile<sup>4</sup>? Si cette terre n'était pas travaillée, si elle n'était pas labourée, elle ne réussirait pas à porter du fruit. Par contre, si on lui accordait l'attention nécessaire, elle produirait des grains, jusqu'à une proportion de « trente, soixante, cent pour un » (Marc 4, 8).

Il me fallait consentir à travailler le riche terreau du laïcat en milieu paroissial, assuré que des fruits abondants en découleraient nécessairement.

J'étais persuadé qu'il me fallait réveiller le potentiel de ces terres restées jusque là endormies. L'Église avait besoin d'un réveil du laïcat et celui-ci passait par l'évangélisation, la formation de disciples et le développement de leaders. Je savais aussi qu'on ne pouvait demander aux laïcs de donner ce qu'ils n'avaient pas reçu. Si un réveil devait avoir lieu, cela commencerait d'abord et avant tout par les pasteurs. Comme le dit le pasteur évangélique John Oak, spécialiste de la formation des laïcs :

Avant que nous n'imputions tous les problèmes de l'Église à un laïcat apathique ou inculte, j'aimerais souligner que le ministère du pasteur dans une Église prend souvent un excellent départ. Cependant, souvent, il se retrouve peu à peu dans une situation où il travaille extrêmement dur, sans obtenir de résultats. Pourquoi? Je crois

---

<sup>3</sup> Au moment de débiter cette thèse (2005), j'ai été stagiaire, puis vicaire aux paroisses de Château-Richer et de Sainte-Anne-de-Beaupré de 2005 à 2008. Je suis actuellement vicaire de l'unité pastorale de l'Ouest de Portneuf (depuis octobre 2012).

<sup>4</sup> Il ne s'agit pas d'un jugement de valeur porté sur les personnes, mais d'un jugement pastoral quant à l'état des pratiques de vie chrétienne dans les communautés paroissiales. Pour poser un tel diagnostic, j'ai eu recours à un cadre d'analyse et à une théorie du changement. Ces pratiques seront abordées au chapitre 10 lorsque je présenterai ce qui constitue une communauté chrétienne équilibrée, à l'aide des cinq pratiques de vie chrétiennes présentées dans le livre des Actes des Apôtres (Actes 2, 42-47) : la prière, la communion fraternelle, la croissance spirituelle, le service et l'évangélisation. Une analyse des huit communautés paroissiales de l'Ouest de Portneuf (avril 2014) montre que les pratiques de vie chrétienne les plus développées en terme d'activités sont la prière, ainsi que le service en Église. Peu d'activités sont associées à la communion fraternelle, à la croissance spirituelle et à l'évangélisation. Si j'étais en mesure de le vérifier, je fais l'hypothèse qu'un tel constat pourrait être étendu à l'ensemble des paroisses du diocèse de Québec.



que la raison en est qu'il n'a pas su défricher le terrain aride et retourner les coeurs envahis de mauvaises herbes<sup>5</sup>.

Je me trouvais moi-même dans la situation décrite par Oak. Comme pasteur, j'avais travaillé fort. Grâce à Dieu, j'avais pris un excellent départ par le biais des parcours Alpha. Un bon nombre de personnes avaient participé à nos activités. La majorité se montrait très satisfaite de ce qu'elle avait vécu. Cependant, après deux années de labeur, la récolte restait mince : peu de recommençants et de convertis donnaient suite à leur expérience première des parcours Alpha; peu d'entre eux s'engageaient dans un parcours de formation de disciples; peu d'entre eux devenaient des leaders dans la communauté. Pourquoi en étais-je arrivé là? Je devais me rendre à l'évidence : je ne savais pas comment défricher le terrain du laïc. Derrière mes succès apparents se cachait mon incapacité à former des laïcs dans un contexte de nouvelle évangélisation<sup>6</sup>.

Dans un premier temps, j'ai d'abord dû reconnaître que je faisais partie du « problème ». Rien ni personne d'autre que moi ne pouvait changer la situation. Puis, j'ai pris conscience que je pouvais faire partie de la « solution ». La responsabilité première de former les laïcs me revenait. Si une solution devait être trouvée, elle passerait nécessairement sous le crible de l'intervention. C'est ce qui explique que j'ai voulu développer une thèse de type « modèle d'intervention ».

Jusqu'au moment où je décidai d'opter pour ce type de thèse, aucun étudiant en théologie pratique à l'Université Laval ne s'était engagé dans cette voie. Mon implication dans le cadre du Comité de programme (de 2005 à 2006 et de 2011 à 2012), ainsi que mon travail de recherche m'ont convaincu de la nécessité de défricher cette nouvelle avenue. Cette conviction était aussi partagée par mon directeur de thèse, monsieur Alain Faucher, et par mon directeur de programme à l'époque, monsieur Gilles Routhier. Je tiens à les remercier pour leur support et leur encouragement dans cette voie.

Le nouveau « Guide de réalisation » de la thèse (août 2012) produit par monsieur Robert Mager a voulu pérenniser cette orientation en reconnaissant trois types de démarche relatifs à un modèle d'intervention : la mise au jour d'un modèle, l'élaboration d'un modèle et le test d'un modèle. Aux fins de notre recherche, j'ai opté pour une voie médiane, celle de l'élaboration d'un modèle d'intervention. Voici la définition que l'on retrouve dans le Guide :

L'élaboration d'un modèle d'intervention consiste à imaginer, à formaliser et à mettre à l'épreuve un modèle d'intervention ajusté aux besoins d'un milieu déterminé. Elle

---

<sup>5</sup> Oak, John. *Tous disciples ! Plaidoyer pour l'Église*. Charols : Excelsis, 2006, p. 262.

<sup>6</sup> Je définirai au chapitre 1 ce que j'entends pratiquement par « nouvelle évangélisation ».

suppose une insertion dans le milieu et une bonne expérience de la pratique concernée. L'élaboration d'un modèle sera attentive aux besoins et aux conditions du milieu. Elle réfléchira aux visées et aux modalités de la pratique; elle examinera les relations entre les personnes concernées. Elle mettra en place une démarche de mise à l'épreuve, d'évaluation par autrui et d'ajustement du modèle dans la pratique. Elle en identifiera et en discutera les enjeux théologiques<sup>7</sup>.

On l'aura compris : en cherchant à imaginer, à formaliser un modèle qui soit non seulement ajusté aux besoins du milieu, mais qui correspond aussi à mon rôle et à mon identité d'intervenant, cela m'a conduit à une solution qui diffère de celle à laquelle je serais arrivé dans une thèse de type « dissertation ».

À l'époque où j'ai pris de telles orientations, la lecture de John Oak m'encourageait à opérer un tel travail centré sur l'intervenant. Pour lui, c'est aux pasteurs que revient d'abord et avant tout la tâche de former les laïcs. Selon lui, « une Église a besoin d'un pasteur qui soit assez courageux pour défricher le sol, les yeux remplis de la vision d'une récolte abondante. Elle a besoin d'un responsable spirituel en bonne santé spirituelle, qui croit en l'avenir de l'Église, un homme capable de révéler le potentiel spirituel des membres laïcs et de faire d'eux des croyants consacrés, zélés, motivés par leur appel »<sup>8</sup>.

Fort de telles convictions, je me suis engagé dans le programme de doctorat en théologie pratique, en septembre 2005. Dès lors, j'ai dû découvrir ce que c'est que de labourer une terre en friche et surtout, comment cela doit se faire.

Dans son troisième discours intitulé « Des moyens de produire un réveil »<sup>9</sup>, le prédicateur évangélique Charles-G. Finney a un jour commenté ce passage du livre d'Osée : « Défrichez-vous un champ nouveau; c'est maintenant qu'il faut chercher le Seigneur jusqu'à ce qu'il vienne répandre sur nous la justice » (Osée 10, 12b – version TOB)<sup>10</sup>. Il comparait l'Église à une terre en jachère : « Une jachère est un terrain qui a été cultivé, mais qui est maintenant inculte, et qui a besoin d'être ouvert et ameubli avant de pouvoir être ensemencé »<sup>11</sup>.

Dans une première partie de son discours, Finney montre ce que c'est que de labourer une jachère. Il commence par rappeler que tout ce qui tombe sur une terre en friche a pour effet de l'endurcir. C'est pourquoi

---

<sup>7</sup> Mager, Robert. *La thèse - Guide de réalisation*. Québec : Université Laval, 2012, p. 11.

<sup>8</sup> Oak, John. Op. cit. p. 262.

<sup>9</sup> Finney, Charles-G. *Les réveils religieux*. Paris : M. Weber (éditeur), 1835 (édition originale anglaise), 1886 (édition française), 1991 (7<sup>ème</sup> réédition française), p. 25 à 35.

<sup>10</sup> Dans ce passage tiré de la Bible TOB, on n'hésite pas à qualifier le champ de « nouveau ». Plusieurs autres traductions vont dans le même sens : la Bible en français courant (BFC), la Nouvelle Bible Segond (NBS) et la Bible Parole de Vie (PDV). Pourtant, si l'on s'en tient au texte hébraïque, l'adjectif « nouveau » ne s'y retrouve pas. Il s'agit plutôt de l'adjectif « en friche » ou « en jachère ». Ceci étant dit, pour les fins de notre présentation, j'ai cru pouvoir garder la traduction française la plus courante.

<sup>11</sup> Finney, Charles-G. Op. cit. p. 25.

il est important d'amollir la terre et de travailler le sol pour qu'il soit en mesure d'accueillir la Semence de vie. Ainsi en est-il pour les membres de l'Église :

Labourer le terrain c'est *briser vos cœurs* et les préparer ainsi à porter du fruit pour Dieu. La Bible compare l'esprit de l'homme à un terrain, et la Parole de Dieu à une semence; les fruits représentent les actions et les affections de ceux qui reçoivent cette semence. Dans ce sens, labourer une jachère, c'est placer l'esprit dans des dispositions convenables pour recevoir la Parole de Dieu<sup>12</sup>.

Dans le cadre du programme de Doctorat en théologie pratique, il m'a tout d'abord fallu consentir à me laisser travailler le sol. De 2005 à 2008, les colloques et les séminaires du programme furent l'occasion de remettre en question mes présupposés comme intervenant. Les travaux que j'ai produits m'ont permis de brasser la terre de mes valeurs et de mes croyances. Cependant, ce n'est qu'en débutant moi-même la recherche sur le terrain et en m'engageant à réfléchir à ma pratique pastorale que j'ai pu apprendre comment défricher le sol. C'est ce que j'ai vécu en amorçant une recherche-action en 2008 en compagnie de laïcs des paroisses de Château-Richer et de Sainte-Anne-de-Beaupré. C'est aussi ce que m'a permis de vivre la formation professionnelle en coaching que j'ai reçue en 2008-2009 auprès de l'*Institute for Life-Coach Training* (États-Unis).

Dans une seconde partie de son discours, Finney explique justement comment défricher le sol :

Si vous voulez labourer votre cœur, commencez par regarder votre cœur; examinez, notez l'état de votre esprit, et voyez où vous en êtes. Beaucoup ne semblent jamais y penser; ils ne font pas attention à leur cœur; jamais ils ne savent où ils en sont dans leur vie religieuse; s'ils gagnent du terrain ou s'ils en perdent; s'ils portent du fruit ou s'ils restent stériles<sup>13</sup>.

Le prédicateur rappelle que toute œuvre de conversion commence par une remise en question, un sérieux examen de ses motivations profondes. Il ne peut y avoir de changement véritable que si l'on scrute ses comportements et que l'on vérifie les intentions qui les sous-tendent.

En poursuivant la recherche, j'ai été amené à reconnaître que ma pratique pastorale était conditionnée par des intentions souvent non avouées, des intentions cachées qu'il me fallait mettre au grand jour. La praxéologie m'a appris à jeter un nouveau regard sur ma pratique, à voir au-delà des comportements pour y déceler l'intention qui les sous-tend. Elle m'a permis de « devenir plus conscient, plus autonome [...] ce qui

---

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> Idem p. 27.

constitue l'objectif de toute démarche de praxéologie »<sup>14</sup>. Dans le contexte de ma pratique pastorale, un tel regard m'a fait entrer dans une perspective d'apprentissage. Il était possible d'apprendre de mes essais et de mes erreurs, de mes bons coups et de mes mauvais coups, dans la mesure où j'acceptais de remettre en question les variables qui régulent ma pratique pastorale.

Peu à peu, cela m'a permis de « défricher » un nouveau champ d'intervention en contexte catholique. Il s'agit du domaine de la formation de disciples. Cette pratique de formation est d'origine protestante évangélique américaine. J'ai eu l'occasion de circonscrire ce nouveau champ dans un article publié en 2008 dans la revue *Lumen Vitae* intitulé : « Mentorat et formation de disciples dans les communautés protestantes évangéliques américaines »<sup>15</sup>. Le chapitre 3 de la thèse reprend en substance la synthèse présentée dans cet article.

Après avoir délimité le champ d'intervention, il m'a fallu « labourer le sol », en dégagant plusieurs strates de réflexion. En tant qu'intervenant-chercheur, il m'a fallu définir différents niveaux d'intervention possibles, afin de pouvoir reprendre l'ensemble de ces éléments dans le cadre de la thèse. Pour ce faire, j'ai eu recours à un outil appelé « pyramide de Dilts ». Il a été mis au point par Robert Dilts, un consultant et un formateur en coaching.

Qu'est-ce que la pyramide de Dilts? L'intervenant part du principe que le changement peut s'opérer à plusieurs niveaux. Dès lors, l'emploi d'un outil d'analyse permettant de dégager différents niveaux d'intervention possibles permet à l'intervenant d'évaluer à quel niveau doit s'opérer le changement dans une situation donnée. Un tel outil permet d'avoir une vision systémique du changement.

Sur quoi repose la pyramide de Dilts? Elle repose sur le postulat suivant : « tout système d'activités constitue aussi un sous-ensemble à l'intérieur d'un autre système, qui lui-même est emboîté dans un autre système, et ainsi de suite »<sup>16</sup>. Pour illustrer ce phénomène systémique, Dilts émet l'idée qu'il existe des « niveaux logiques d'apprentissage et de changement »<sup>17</sup>. Pour mettre au point cet outil, il a recours aux travaux de Gregory Bateson, un anthropologue, un psychologue et un épistémologue américain. Bateson a formulé une théorie sur les catégories d'apprentissage exposée dans son ouvrage *Vers une écologie de l'esprit I*<sup>18</sup>. En ayant recours à cet ouvrage, Dilts s'est assuré de justifier son outil sur le plan théorique. Cependant, on peut lui reprocher l'utilisation « pragmatique » qu'il fit des travaux de Bateson pour justifier son approche : « nous

---

<sup>14</sup> Saint-Arnaud, Yves. *L'interaction professionnelle - efficacité et coopération*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2003, p. 220.

<sup>15</sup> Auger, Jean-Philippe. « Mentorat et formation de disciples dans les communautés protestantes évangéliques américaines. » *Lumen Vitae* 63, n° 2 (avril-juin 2008) : p. 161 à 172.

<sup>16</sup> Dilts, Robert. *Être coach – De la recherche de la performance à l'éveil*. Paris : InterÉditions, 2008, p. 263.

<sup>17</sup> Idem p. 264.

<sup>18</sup> Bateson, Gregory. *Vers une écologie de l'esprit I*. Paris : Seuil, 1977, p. 253 et suivantes.

constatons avec intérêt que les travaux de R. Dilts et de la PNL découlent de ceux de G. Bateson et utilisent les niveaux logiques plus qu'ils ne les fondent »<sup>19</sup>. On peut aussi suspecter le manque de rigueur de cet outil, puisqu'il peut être assimilé aux travaux de la PNL (*programmation neurolinguistique*), une approche pseudo-scientifique dont se réclame Dilts<sup>20</sup>. Après avoir examiné la pyramide de Dilts, Christian Voirol, ingénieur en génie civil, psychologue et professeur associé au département de psychologie de l'Université de Montréal, conclut de la manière suivante :

Nous avons découvert avec surprise que le modèle des niveaux logiques, initialement présenté comme issu des travaux de la PNL, et donc peu fréquentable du point de vue universitaire, est en fait un modèle d'une étonnante rigueur scientifique et l'oeuvre de G. Bateson, qui lui, est beaucoup plus respectable et respecté dans les sphères académiques<sup>21</sup>.

Nous considérons donc que la pyramide de Dilts a des fondements scientifiques suffisamment sûrs pour être utilisée d'un point de vue heuristique dans cette thèse.

Combien de niveaux d'apprentissage comprend la pyramide de Dilts? Elle en comprend au moins cinq « composés (par ordre descendant) des niveaux suivants : (1) l'identité, (2) les croyances et valeurs, (3) les capacités, (4) les comportements, et (5) l'environnement »<sup>22</sup>. Il s'agit là de la configuration originale, telle qu'elle apparaît dans la première version des niveaux d'apprentissage, à l'automne 1987<sup>23</sup>. On retrouve d'autres versions qui comprennent un sixième niveau dit « transpersonnel » et qui est associé à la spiritualité. Nous nous en tiendrons à la version originale qui se veut en cela fidèle aux catégories déterminées par Bateson. Voici une représentation de la pyramide de Dilts avec les niveaux de 1 à 5 :

---

<sup>19</sup> Voirol, Christian. *Développement d'un outil de représentation du monde pour l'analyse de situations en sciences humaines (mémoire de certificat de formation permanente)*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel (Faculté des lettres), septembre 2000, p. 13. Document PDF : <http://psynergie.ch/Ressources-humaines/SupervisionCoaching/ElaborationOutilAnalyseSituations.pdf> (visité le 4 septembre 2014).

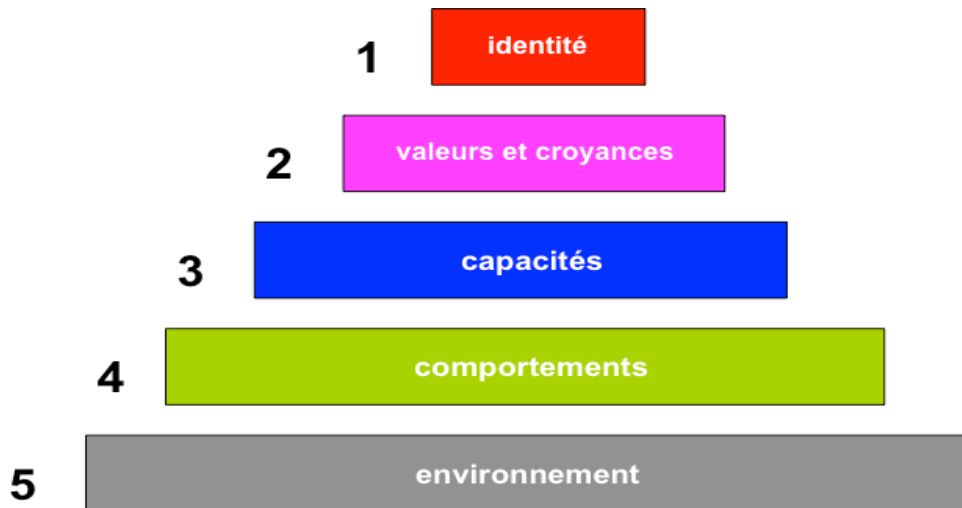
<sup>20</sup> Robert Dilts se présente comme un praticien de la PNL et se réclame de cette école de pensée. Bien que j'aie recours à un outil élaboré par Dilts, cela ne signifie pas que je souscris à l'école de pensée auquel il est associé. De toute façon, comme je l'ai montré, la pyramide de Dilts se fonde sur les travaux de Bateson et non sur les postulats de la PNL.

<sup>21</sup> Voirol, Christian. Op. cit., p. 37.

<sup>22</sup> Dilts, Robert. Op. cit., p. 264.

<sup>23</sup> Idem p. 273.

Graphique 1 : La pyramide de Dilts<sup>24</sup>



Que comprennent ces niveaux d'apprentissage? Je me contenterai d'en résumer le contenu brièvement. Le niveau de l'environnement (5) se compose de différents facteurs qui influencent un individu ou un groupe, comme le milieu de vie ou la nourriture. Le niveau des comportements (4) renvoie aux actions et réactions physiques à l'environnement dans lequel nous vivons. Le niveau des capacités (3) renvoie aux stratégies comportementales et aux représentations mentales qui guident nos comportements. Le niveau des valeurs et croyances (2) concerne les jugements fondamentaux et les évaluations sur nous-mêmes, sur les autres et sur le monde qui nous entoure. Ces évaluations soutiennent ou inhibent certaines de nos capacités et de nos comportements. Le niveau de l'identité (1), quant à lui, réfère à la perception que nous avons de nous-même et qui influe sur l'organisation interne de nos valeurs et de nos croyances<sup>25</sup>.

Quelle fonction joue chacun de ces niveaux? Selon Dilts :

La fonction de chaque niveau est de synthétiser, organiser et diriger les interactions du niveau situé immédiatement en dessous. Changer quelque chose à un des niveaux supérieurs découlerait nécessairement vers le bas, ce qui précipiterait des changements sur les niveaux inférieurs. Changer quelque chose à un niveau inférieur pourrait influencer les niveaux supérieurs, mais ne le fait pas nécessairement<sup>26</sup>.

Autrement dit : l'intervenant qui cherche à faciliter un changement cherchera à faire passer la personne ou le groupe qu'il accompagne à un niveau supérieur, sachant qu'un changement à un niveau supérieur influe

<sup>24</sup> Idem p. 275. Il s'agit d'une représentation simplifiée de la pyramide de Dilts. À l'origine, Dilts a voulu montrer les liens entre chacun des niveaux par un enchevêtrement de lignes qui les associent mutuellement. Par souci de clarté, ces lignes ont été omises.

<sup>25</sup> Idem p. 277-279.

<sup>26</sup> Idem p. 364.

nécessairement sur les niveaux inférieurs. En coaching, la pyramide de Dilts est utilisée pour reconnaître le niveau auquel se situe la problématique de la personne coachée. Une fois ce niveau identifié, le coach aide la personne coachée à passer à un niveau supérieur.

Une relecture de mon parcours doctoral à l'aide de cet outil m'a permis d'identifier une série de questions qui jalonnèrent mon cheminement. Ces questions touchaient à l'un ou l'autre des niveaux de la pyramide de Dilts. Dilts formule des questions qu'il associe à chacun de ces niveaux : où? quand? (contexte); quoi? (comportements); comment? (capacités); pourquoi? (valeurs et croyances); qui suis-je? (identité).

Utilisées en contexte théologique, les questions de la pyramide de Dilts permettent de garder à l'esprit que la réflexion en théologie pratique naît toujours de la vie et du ministère, et qu'elle n'en est pas détachée, au contraire. La théologie surgit des questions que nous pose le Christ Ressuscité, au cœur des circonstances. Tout un travail de discernement s'opère, dès lors que l'on laisse un espace aux interpellations que le Christ Ressuscité nous envoie, jour après jour.

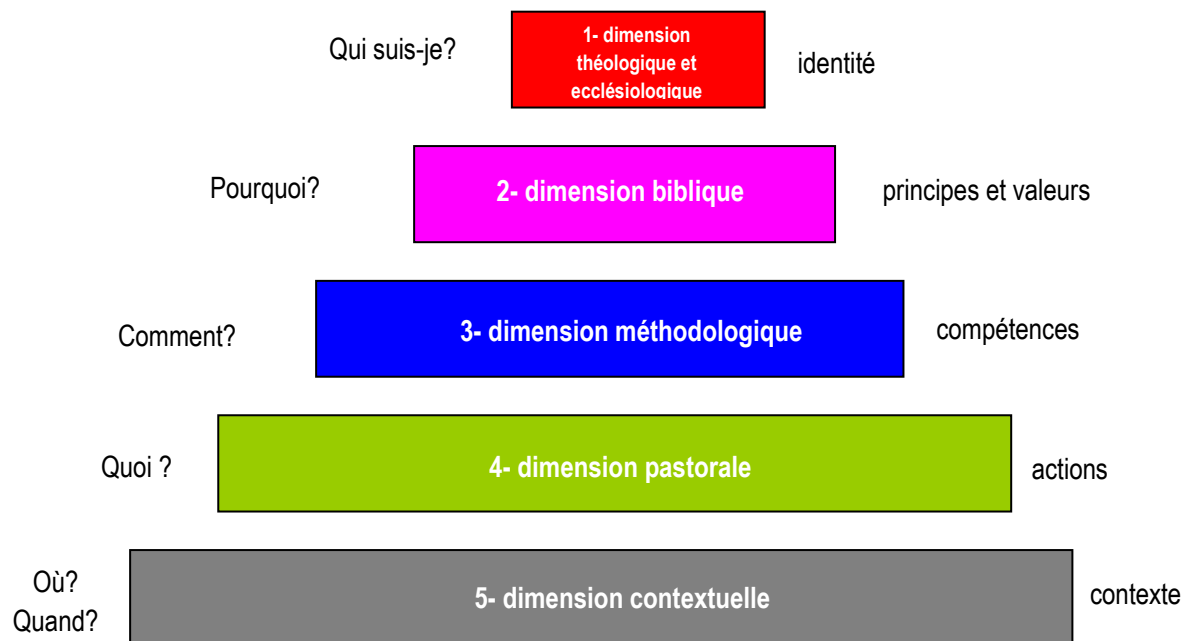
Dans le livre *La conversion pastorale pour la nouvelle évangélisation*, j'ai écrit en 2010 un chapitre intitulé « La théologie pratique au service de la conversion théologique des pasteurs »<sup>27</sup>. Dans ce texte, je me suis servi de la pyramide de Dilts pour illustrer différents niveaux de réflexion en théologie pratique. Il s'agit d'une approche originale qui part du principe que la théologie pratique est une pratique de réflexion qui se situe au cœur d'un contexte d'intervention (chapitre 1). Les différents niveaux d'intervention présentés par Dilts peuvent être utilisés par l'intervenant-chercheur pour situer sa propre réflexion.

J'ai cherché à faire correspondre à chaque niveau une dimension de la théologie pratique et une ou deux questions pratiques : le niveau 5 de la dimension contextuelle (où? quand?); le niveau 4 de la dimension pastorale (quoi?); le niveau 3 de la dimension méthodologique (comment?); le niveau 2 de la dimension biblique (pourquoi?); le niveau 1 de la dimension théologique et ecclésiologique (qui suis-je?). En voici ci-dessous une représentation graphique :

---

<sup>27</sup> Auger, Jean-Philippe. « La théologie pratique au service de la conversion théologique des pasteurs. » *La conversion pastorale pour la nouvelle évangélisation*. Mario Saint-Pierre, dir. Québec : Éditions Néhémie, 2012, p. 141 à 167.

**Graphique 2 : Les niveaux de réflexion en théologie pratique<sup>28</sup>**



Appliquée à la théologie pratique, la pyramide de Dilts m'a aidé à mener une relecture de mon parcours doctoral, puisqu'elle m'a poussé à voir en chacun de ces niveaux une étape de ma réflexion théologique. Elle m'a aussi permis de modéliser ma pratique théologique. En décidant de répartir l'ensemble du contenu de la thèse sur ces cinq niveaux, j'ai voulu permettre au lecteur de saisir mon questionnement. D'une certaine manière, la structure de la thèse suit une logique narrative. Les cinq parties de la thèse sont associées aux cinq niveaux d'apprentissage, tels qu'il m'a été donné de les découvrir au fur et à mesure de mon parcours de recherche. La prise en compte de ces niveaux donne des points de repères permettant de baliser le cheminement doctoral. De tels éléments se trouvent utilisés par Robert Mager pour synthétiser la logique narrative du programme de doctorat en théologie pratique :

Se penchant sur sa **pratique** et sur le **milieu** où elle se déploie, **l'intervenant-chercheur** élabore un **questionnement** qui l'engage dans une **recherche** menée dans le cadre d'une **discipline** et d'un **programme** déterminés, et conduisant à une **proposition théologique** livrée dans une thèse<sup>29</sup>.

On retrouve ci-dessus surlignés en gras les thèmes utilisés par Mager qu'il est possible d'associer aux niveaux de la pyramide, tels que nous les avons formulés en contexte théologique (entre parenthèses) : milieu

<sup>28</sup> Il s'agit d'une adaptation personnelle de la pyramide de Dilts à partir des catégories fondamentales de la théologie pratique.

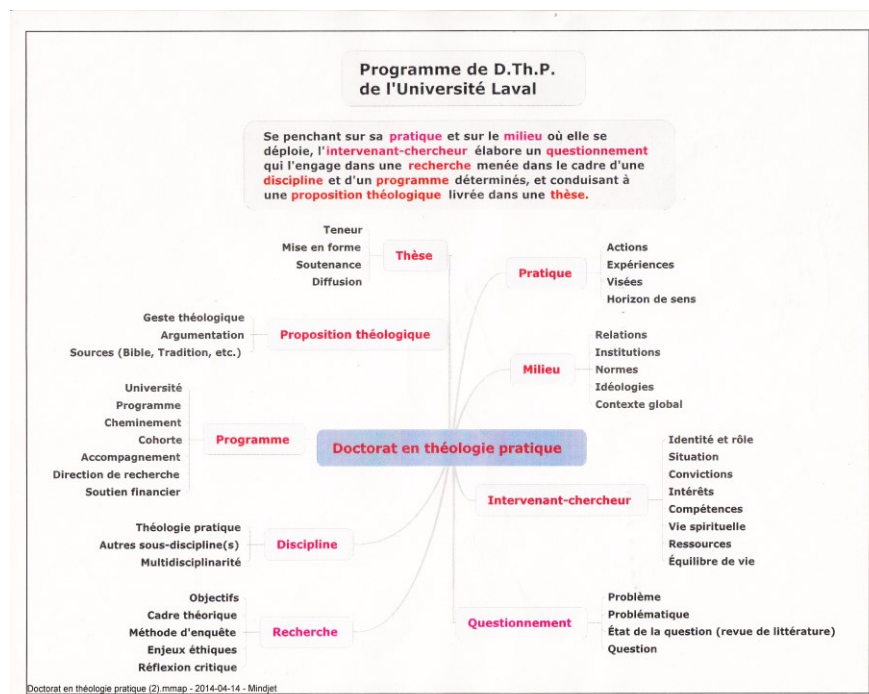
<sup>29</sup> Mager, Robert. « Programme de D.th.p. de l'Université Laval. » Québec : Université Laval, printemps 2014. Il s'agit d'un document présenté aux étudiants du programme de Doctorat en théologie pratique qui assistaient aux séminaires de printemps 2014. Nous remercions Alain Faucher de nous en avoir fourni une copie. Le surlignement en gras a été ajouté.



(dimension contextuelle), pratique, questionnement (pastoral), recherche, discipline, programme (dimension méthodologique), proposition théologique (dimensions bibliques, théologique et ecclésiologique).

En présentant la thèse sous cet angle, je veux permettre au lecteur non seulement de suivre le fil narratif de la thèse, mais je lui offre aussi une carte mentale susceptible d'être réutilisée en d'autres contextes de réflexion théologique. Selon cette perspective, la structure de la thèse suit une logique argumentative. L'argumentaire emploie des catégories fondamentales associées à la théologie pratique. Mager a cherché à représenter la synthèse narrative à laquelle il est arrivé sous forme discursive à l'aide d'une carte heuristique (*mind map*). Pour chacun des thèmes utilisés, Mager évoque l'univers sémantique qui lui est associé. En guise d'exemple, voici les sous-thèmes qu'il a associés au thème de la « pratique » : actions, expériences, visées, horizon de sens. Au moment d'amorcer la rédaction de la thèse, je ne disposais pas de la carte mentale proposée par Robert Mager dans son document (voir le graphique ci-dessous). Il a donc fallu que j'en conçoive une. Pour cela, j'ai eu recours aux ressources que procure le champ de la théologie pratique.

**Graphique 3 : Le programme de doctorat en théologie pratique selon Mager<sup>30</sup>**



<sup>30</sup> Mager, Robert. « Programme de D.th.p. de l'Université Laval. » Op. cit.

À l'origine, l'idée de rapprocher chacun des niveaux présentés par Dilts à une dimension de la théologie pratique m'est venue à la lecture du livre *A Fundamental Practical Theology* de Don S. Browning. Le théologien reprend l'idée selon laquelle la théologie est pratique si l'on y amène des préoccupations pratiques dès le point de départ de la réflexion. Il fait référence aux « questions façonnées par des pratiques séculières et religieuses dans lesquelles nous sommes impliqués »<sup>31</sup>. Si je voulais garder à ma réflexion un caractère pratique, il me fallait suivre la logique propre à ces questions, en suivant le fil de ce questionnement. Ceci allait constituer la trame de fond de mon parcours doctoral. L'encadré ci-dessous présente l'extrait de Browning auquel je ferai référence par la suite dans la thèse.

**« La théologie peut être pratique  
si nous y amenons des préoccupations pratiques dès le début... »**

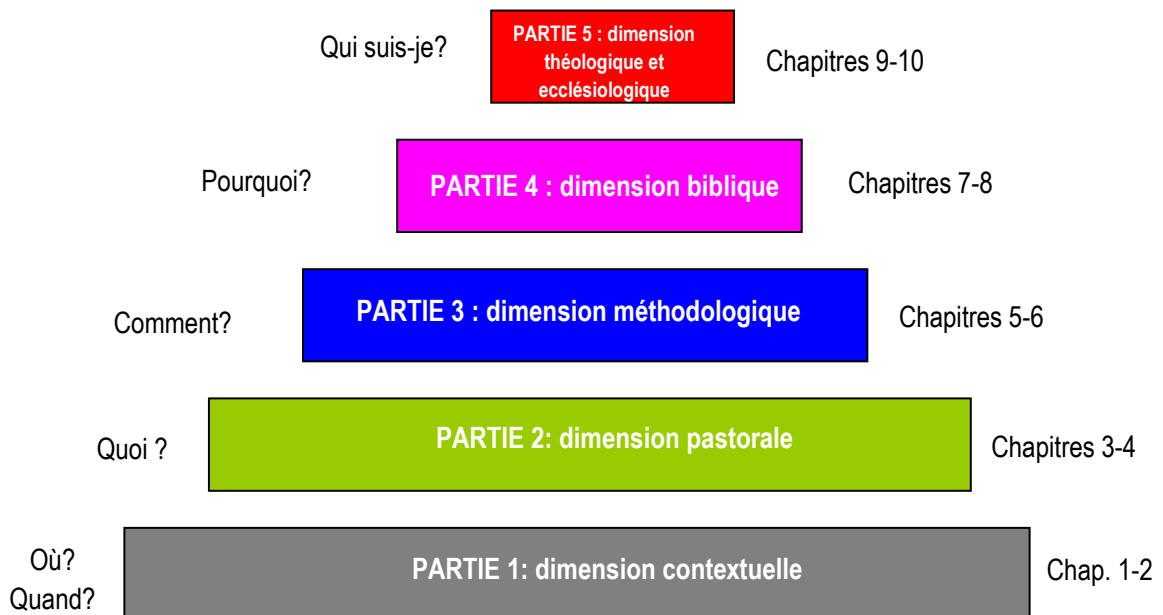
« La théologie peut être pratique si nous y amenons des préoccupations pratiques dès le début. Le théologien ne se place pas devant Dieu, les Écritures ou le témoignage historique de l'Église comme une ardoise vide ou une table rase lockéenne prête à être déterminée, remplie, puis branchée dans une situation concrète pratique. Une description plus adéquate ira comme suit. Nous nous engageons dans la réflexion théologique à l'aide de questions façonnées par des pratiques séculières et religieuses dans lesquelles nous sommes impliqués – pratiques qui sont parfois inconfortables. Ces pratiques sont signifiantes ou porteuses d'une théorie sous-jacente. En parlant de théorie sous-jacente, je veux à l'avance mettre de côté l'idée communément admise que la théorie est distincte de la pratique. Toute pratique, même religieuse, a des théories derrière elle et en elle. Nous pouvons ne pas remarquer les théories dans nos pratiques. Nous sommes si enchâssés dans nos pratiques, nous les tenons tellement pour acquises, et nous les voyons comme étant si naturelles et si évidentes en elles-mêmes que nous ne prenons jamais le temps d'abstraire la théorie de la pratique et de l'envisager comme une réalité en tant que telle. Lorsqu'une communauté de foi frappe une crise dans ses pratiques, elle amorce alors une réflexion (en posant des questions) à propos de la signification ou de la théorie sous-jacente à ses pratiques. Il peut prendre du temps pour décrire ces pratiques de façon à ce que l'on comprenne mieux les questions suscitées par la crise. Éventuellement, si cela est sérieux, la communauté doit réexaminer ses textes sacrés et les événements qui constituent la source des normes et des idéaux qui guident ses pratiques. Cela met en contact ces questions avec les textes normatifs et produit un dialogue entre ces mêmes questions et les textes. Cette communauté d'interprètes considèrera les sources normatives dont elle est héritière à la lumière

<sup>31</sup> Browning, Don S. *A Fundamental Practical Theology – Descriptive and Strategic Proposals*. Fortress Press Book : Minneapolis, 1991, p. 5.

des questions engendrées par cette crise. Ainsi, plus les pratiques changent, plus les questions changent, et plus la communauté verra différents sens dans ses textes normatifs à mesure que la situation et que les questions changent. »<sup>32</sup>

Afin de présenter mon parcours doctoral dans son ensemble, je m'aiderai de l'extrait ci-dessus qui fait état de manière synthétique du processus de réflexion en théologie pratique. Dans le cadre de cette introduction, j'associerai chaque niveau d'apprentissage à un passage du texte de Browning (les passages seront encadrés). Je le ferai en m'inspirant de l'allocution que j'ai prononcée au congrès 2012 de la *Société internationale de théologie pratique* (SITP) à Beyrouth, au Liban : « Les compétences relationnelles en coaching : une nouvelle forme de vivre ensemble ». Dans cette conférence, je montrais combien chaque niveau d'apprentissage m'a permis de labourer le champ de la théologie pratique et d'aboutir à certaines découvertes. Voici une représentation graphique du plan de la thèse : à gauche, les questions de départ; au centre, les parties de la thèse; et à droite, les chapitres correspondant aux parties de la thèse. L'introduction et la conclusion sont omises dans le graphique :

#### Graphique 4 : Le parcours doctoral



<sup>32</sup> Browning, Don S. Op. cit. p. 5-6. Traduction libre.

## 1.1 Partie 1 : la dimension contextuelle (chap. 1 et 2)

« Lorsqu'une communauté de foi frappe une crise dans ses pratiques, elle amorce alors une réflexion (en posant des questions) à propos de la signification ou de la théorie sous-jacente à ses pratiques. »<sup>33</sup>

Je vais brièvement évoquer ma réflexion relative au contexte théologique dans lequel a vu jour mon parcours doctoral. Dans cette première partie, je m'inspirerai des questions : « Où ? Quand? ». Cela correspond pour l'essentiel aux chapitres 1 et 2 de la thèse.

Pour Browning, le point de départ de toute réflexion théologique est la communauté de foi. En ce qui me concerne, cette communauté est le petit groupe des bénévoles du parcours Alpha des paroisses de Sainte-Anne-de-Beaupré et de Château-Richer, dans la région de Québec. Je fus responsable de ce groupe de septembre 2003 jusqu'au printemps 2008.

Mon ministère presbytéral a pris naissance dans le contexte de cette équipe Alpha. Le parcours d'évangélisation Alpha a pris naissance dans la paroisse anglicane *Holy Trinity Brompton* à Londres. Il a été développé par le vicaire de la paroisse, le révérend Nicky Gumbel. Dans sa structure actuelle, le parcours comporte sept soirées, plus une soirée d'introduction et une journée de ressourcement<sup>34</sup>. Chaque soirée est bâtie autour de trois moments forts : un souper, une présentation thématique et un partage en petit groupe. Les thèmes de chacune des soirées traitent de manière pratique des fondements de la foi chrétienne. En tout, quinze thèmes sont abordés. En voici un exemple : le sixième thème est intitulé « Lire la Bible : pourquoi et comment? ».

Au-delà de la transmission de contenus, Alpha se caractérise par une dynamique missionnaire à caractère relationnel : au fur et à mesure des soirées, le parcours contribue à développer des relations d'amitié entre les participants; il édifie peu à peu une communauté de foi où une grande importance est accordée à la vie fraternelle.

En ce qui me concerne, cette petite communauté est née au mois de septembre 2003. Comme vicaire, j'ai mis sur pied un premier parcours Alpha. Ce groupe s'est peu à peu développé à raison de deux parcours par année, rassemblant chaque fois entre 20 et 25 participants. À l'automne 2005, plus de 150 personnes avaient

---

<sup>33</sup> Idem p. 6.

<sup>34</sup> À l'origine, le parcours comportait dix soirées, plus une journée de ressourcement. Un nouveau parcours en sept semaines a été produit en anglais par Jamie Haith. L'ancien parcours a été mis à jour en se basant sur cette nouvelle version. Il est disponible sur clé USB. Document HTML : <http://www.alphacanada.org/2012/05/17/the-7-week-alpha-course-is-now-available-on-usb-flash-drive/> (visité le 4 septembre 2014).

participé au parcours Alpha. C'est à ce moment que la communauté frappa une « crise », comme le dirait Browning (voir l'encadré ci-dessus).

À la fin de chaque parcours, une question nous hantait, moi et les bénévoles : comment assurer le suivi? Comment éviter que cette communauté ne s'effrite et perde encore une fois ses membres? La question du « suivi » est devenue si importante qu'elle a suscité une crise dans l'équipe Alpha. Cette crise touchait de plein fouet notre existence comme communauté en émergence.

Au démarrage des parcours, la réussite était envisagée en terme quantitatif : aurons-nous assez de participants pour organiser un parcours ? Pourrons-nous attirer suffisamment de participants à chaque parcours ? Après quelques parcours, la réussite ne se posait plus d'abord en terme quantitatif. Elle se posait plutôt en terme qualitatif : comment maintenir les relations que nous avons développées avec les participants ? Comment cheminer avec eux dans leur découverte de la foi chrétienne ? Peu à peu, nous passions du registre organisationnel au registre relationnel. Nous comprenions qu'Alpha n'était pas d'abord un programme à organiser, mais un processus relationnel à développer et à baliser.

Déjà se profilait un problème plus profond, de nature proprement théologique : je comprenais que le contexte de crise était lié à un écart entre le savoir théologique dont je disposais et les besoins exprimés par les participants. Mon savoir théologique qui provenait du monde académique ne m'habilitait pas à saisir les besoins des nouveaux convertis, qui sont pareils à des nouveau-nés qui désirent le lait non frelaté de la Parole, comme le dit Pierre (1 Pierre 2, 2). Ils ont tout à apprendre et tout à recevoir de l'Église qui les a vus naître et grandir. Le savoir théologique que j'avais acquis au fil des années était déjà périmé, pour ainsi dire. Il n'était plus ajusté au contexte pastoral dans lequel j'évoluais. J'ai appris beaucoup plus tard que « l'écart entre le monde de la formation universitaire et celui de la pratique professionnelle soulève un intérêt récent évident »<sup>35</sup>. Ainsi, mon questionnement allait s'inscrire dans une réflexion plus large sur la pratique professionnelle et sur la formation qui lui est le plus adaptée en contexte universitaire. Cela allait avoir des incidences sur le doctorat professionnel que j'allais entreprendre, et sur le type de thèse que j'allais réaliser. À ce sujet, il vaut la peine de mentionner que selon le règlement des études de l'Université Laval, il existe deux types de programmes doctoraux : le premier menant au grade de philosophiæ doctor (article 117); le second menant au grade de docteur dans un domaine du savoir (article 118). Le Doctorat en théologie pratique correspond au second type de programme. Il vise les objectifs suivants :

---

<sup>35</sup> Mandeville, Lucie. « Pour que la formation rejoigne la pratique. » *Apprendre autrement – pourquoi et comment*. dir. Lucie Mandeville, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 7.

- a) intervenir dans un domaine d'activité, de façon originale et autonome;
- b) contribuer, de façon substantielle et directe, par son action, au développement et au renouvellement des pratiques dans ce domaine;
- c) superviser des activités professionnelles exigeant le contrôle d'un expert<sup>36</sup>.

Il n'est pas étonnant qu'il soit largement question dans nos objectifs de recherche de l'« intervention », du « renouvellement des pratiques » et de nos « activités professionnelles » (chapitre 2).

## 1.2 Partie 2 : la dimension pastorale (chap. 3-4)

« Nous nous engageons dans la réflexion théologique à l'aide de questions façonnées par des pratiques séculières et religieuses dans lesquelles nous sommes impliqués – pratiques qui sont parfois inconfortables. »<sup>37</sup>

En réponse à la situation que j'ai décrite ci-dessus, j'ai amorcé le Doctorat en théologie pratique à l'automne 2005. La réflexion que j'entreprenais était liée à une pratique d'évangélisation devenue pour moi « inconfortable », pour le dire dans les mots de Browning (voir l'encadré ci-dessus). L'écart ressenti entre mon savoir théologique et la situation pastorale avait suscité un questionnement qui portait sur les actions à entreprendre. Je reconnaissais la nécessité d'une pratique nouvelle pour laquelle je ne disposais d'aucun savoir théologique reconnu par une communauté de pratique. J'allais devoir développer une pratique de formation des convertis ou des recommençants pour laquelle je ne disposais d'aucun point de repère.

J'étais conscient qu'Alpha m'habilitait à une pratique d'évangélisation ayant pour but premier la conversion initiale. Mais je me demandais : au-delà du parcours Alpha, quoi faire ? Au-delà de la conversion initiale, quel but dois-je poursuivre ? Au-delà de cette expérience, quels moyens dois-je adopter ? Ma réflexion était bel et bien celle d'un praticien conditionné par le « quoi » faire, c'est-à-dire la recherche des moyens à utiliser en fonction de certaines fins. Pour aller plus loin, j'étais convaincu de devoir innover au niveau pastoral.

En réalité, il est possible d'innover sur le plan des pratiques lorsqu'on se situe soi-même dans une communauté de pratique, c'est-à-dire une communauté qui se reconnaît déjà des pratiques communes elles-mêmes régulées par des standards capables de maintenir un certain niveau d'excellence. Lorsqu'on a

---

<sup>36</sup> Bureau du secrétaire général de l'Université Laval. *Règlement des études*. Québec : Université Laval, 3 juin 2014. Document PDF : [http://www2.ulaval.ca/fileadmin/Secrtaire\\_general/Reglements/reglement-des-etudes-03062014.pdf](http://www2.ulaval.ca/fileadmin/Secrtaire_general/Reglements/reglement-des-etudes-03062014.pdf) (visité le 25 novembre 2014).

<sup>37</sup> Browning, Don S. Op. cit. p. 6.

assimilé et qu'on possède déjà tout un éventail de pratiques, il est plus facile d'opérer des déplacements susceptibles de renouveler de l'intérieur une pratique déjà établie<sup>38</sup>. Mais lorsqu'il s'agit d'une pratique nouvelle et qu'on ne dispose pas d'un répertoire préalable, « quoi » faire? Il nous faut accepter d'être un « apprenti » auprès d'un « maître » doté d'une expertise reconnue au sein d'une communauté de pratique<sup>39</sup>.

Afin de me donner des points de repère, j'ai été amené à délimiter un domaine de recherche qui allait me permettre de circonscrire ma nouvelle pratique, et par le fait même, m'aider à me situer dans une communauté de pratique : « En gros, une communauté de pratique renvoie à des réseaux informels de personnes partageant passion et expertise dans un même domaine professionnel »<sup>40</sup>. En ce qui me concerne, ce domaine est celui de la formation de disciples d'origine protestante évangélique américaine. Les communautés évangéliques ont développé un savoir-faire relatif à la conversion initiale, ainsi qu'à tout ce qui fait suite à la conversion initiale. La pratique à l'origine de ce savoir-faire est appelée « formation de disciples ». Comme on le verra, cela constitue à la fois une pratique nouvelle et un nouveau domaine de recherche en contexte catholique. Nous aurons l'occasion de définir ce que nous entendons par « formation de disciples » au chapitre 3 de la thèse.

Le fait de m'être inséré dans une communauté de pratique engagée dans la formation de disciples m'a permis de trouver un lieu permettant de poser mes questions. J'allais pouvoir réfléchir à la finalité à poursuivre, ainsi qu'à la stratégie à adopter. À ce titre, j'ai bénéficié de nombreux échanges avec des formateurs de disciples d'origine évangélique. Je pense en particulier au pasteur Donald Gingras et à sa femme Lorraine du ministère *Cri du Cœur pour le Québec*. Ils m'ont beaucoup apporté par leur expérience et leur sens pastoral. Monsieur Gingras est l'auteur du livre *Fenêtre d'espoir* dans lequel il fait état, entre autres choses, de ce qui l'a conduit à la formation de disciples<sup>41</sup>. Je songe aussi à Kenton Brunner qui a travaillé au sein de l'organisme *Direction chrétienne* et qui est consultant certifié DNE (*Développement naturel de l'Église*). Je pense enfin à Jay Pinney qui est responsable d'un camp québécois d'implantation d'églises auquel il m'a permis de participer en compagnie de plusieurs pasteurs-implanteurs consacrés à la formation de disciples et de leaders. Il est aussi membre de l'organisme pancanadien *Church Planting Canada*<sup>42</sup> voué à l'implantation d'églises évangéliques à travers le pays.

---

<sup>38</sup> L'intervenant doit toujours se situer à l'égard d'une tradition d'intervention, dans laquelle il puise ses références. Cependant, la pratique peut l'amener à se distancer de cette même tradition pour faire preuve d'innovation. Dans la dernière partie de la thèse (partie 5), j'évoque une telle dynamique dans le contexte de l'apprentissage (chapitre 9).

<sup>39</sup> Je renvoie au paradigme de l'apprentissage tel qu'il sera présenté au chapitre 9.

<sup>40</sup> Davel, Eduardo, Diane-Gabrielle Tremblay. *Formation et apprentissage organisationnel – la vitalité de la pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 95.

<sup>41</sup> Gingras, Donald. *Fenêtre d'espoir... et de Réconciliation*. Montréal : Essence Publishing, 2012.

<sup>42</sup> Pour en savoir plus sur cet organisme, voir le site internet : <http://churchplantingcanada.ca/> (visité le 4 septembre 2014).

À la suite de ces échanges et de ces réflexions, la délimitation de mon domaine de recherche m'a amené à faire état de la littérature relative à la formation de disciples. Ceci constitue le contenu du chapitre 4 de la thèse. Dès que j'ai cherché à réfléchir aux compétences sous-jacentes à la pratique de la formation de disciples, je suis passé à un autre niveau de réflexion théologique, le niveau méthodologique.

### **1.3 Partie 3 : la dimension méthodologique (chap. 5-6)**

« Nous sommes si enchâssés dans nos pratiques, nous les tenons tellement pour acquises, et nous les voyons comme étant si naturelles et si évidentes en elles-mêmes que nous ne prenons jamais le temps d'abstraire la théorie de la pratique et de l'envisager comme une réalité en elle-même. »<sup>43</sup>

L'examen de la littérature m'avait déjà permis de prendre du recul à l'égard de ma pratique. J'ai compris qu'il fallait me dégager encore plus de certaines pratiques devenues trop « naturelles » ou trop « évidentes », pour le dire comme Browning (voir l'encadré ci-dessus). Il a fallu tracer un chemin réflexif qui allait me permettre « d'abstraire » la théorie de ma pratique pastorale. Ce chemin a comporté trois composantes : une méthode de cueillette des données, une méthode d'analyse et une méthode d'interprétation. L'axe qui sous-tendait ma démarche était celui de la corrélation. Une discussion sur la méthode de la corrélation se retrouve en introduction de la partie 3.

Puisque j'étais engagé dans l'action et que je menais déjà une réflexion sur l'action, il était pour moi normal d'opter pour la recherche-action comme méthode de cueillette des données. En effet, la méthodologie de la recherche-action permet de donner toute son importance à l'action et à la recherche dans l'action. L'équipe de recherche comptait six paroissiens qui se sont réunis douze fois sur une période de trois mois<sup>44</sup>. Ces paroissiens avaient participé au parcours Alpha ou à l'École d'évangélisation Saint-André<sup>45</sup>, deux programmes d'évangélisation actifs dans le milieu. Ils ont été invités à participer à un projet de recherche qui prendrait l'allure d'une recherche-formation, durant lequel un atelier biblique aurait lieu. Pendant cette activité, la question suivante allait être posée : « Quelles sont les compétences du formateur de disciples qui favorisent la multiplication? ».

---

<sup>43</sup> Browning, Don S. Op. cit. p. 6.

<sup>44</sup> Bien que l'équipe ait compris six participants au début du programme de recherche, un membre de l'équipe a usé de son droit de retrait et a quitté le projet en cours de route.

<sup>45</sup> L'École d'évangélisation Saint-André est un programme de 21 sessions de formation offertes aux paroisses, communautés et mouvements qui veulent former des évangélistes, des formateurs d'évangélistes et des formateurs de formateurs en évangélisation. Elle fut fondée par un bibliste laïc mexicain, monsieur José Prado Florès, en 1980. Elle fut implantée dans le diocèse de Québec à partir de janvier 2007. Voir le site du secrétariat national : <http://www.eesa-canada.org/index.php> (visité le 4 septembre 2014).



La recherche a donné lieu à un imposant corpus d'échanges entre le chercheur et les co-chercheurs (environ 600 pages). Ces échanges ont été retranscrits<sup>46</sup>, puis analysés.

Le premier type d'analyse qualitative fut de l'ordre de l'investigation. Il s'agissait de soumettre les données à un canevas de questions prédéterminées. Ces questions étaient contenues dans le Guide élaboré par Yves Saint-Arnaud et intitulé : « Guide méthodologique de conceptualisation d'un modèle d'intervention »<sup>47</sup>.

Puis, cette étude a donné lieu à un deuxième type d'analyse, cette fois d'ordre praxéologique. C'est à ce niveau que j'ai eu recours aux travaux de deux spécialistes de l'apprentissage organisationnel<sup>48</sup>, Chris Argyris et Donald A. Schön. Ils ont appris à observer des phénomènes d'écart entre ce qu'ils appellent la « théorie de référence » et la « théorie d'usage ». La théorie de référence est la théorie spontanée à laquelle fait appel l'intervenant pour justifier sa pratique, lorsqu'on lui pose la question : « Pourquoi agis-tu ainsi ? ». Cette théorie agit comme un surmoi professionnel, une norme extérieure à la pratique. Bien souvent, la théorie de référence remonte à la formation initiale. Elle fait partie d'une tradition intellectuelle communément partagée par une communauté de pratique. Pour sa part, la théorie d'usage est la théorie qui émerge de la pratique. Elle se développe au gré des expériences du praticien.

L'étude des transcriptions a d'abord permis de faire une analyse de premier niveau, ce que j'appelle l'analyse de la *pratique* proprement dite. Il s'agissait de dégager l'emploi que je faisais de ma théorie de référence durant l'activité de formation. La théorie de référence est résumée dans le protocole de recherche, que l'on retrouve à l'annexe 1.

C'est à un second niveau, ce que j'appellerai le niveau de la *praxis*<sup>49</sup>, que l'étude des transcriptions devint intéressante. Elle montre des phénomènes de décalage ou de conflit entre la théorie de référence et la théorie d'usage du chercheur. Pour aborder ce genre d'incohérences, Argyris et Schön parlent de dilemmes. Ils soutiennent que ces dilemmes occasionnés chez l'intervenant par des conflits entre la théorie de référence et la théorie d'usage du praticien entraînent chez lui une situation de crise. En tout, huit dilemmes ont été repérés, permettant ainsi de cerner les horizons de la crise.

---

<sup>46</sup> Les procès-verbaux ainsi que les transcriptions des rencontres se retrouvent sur un CD disponible sur demande à la réception de la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval. Dans le cadre de la thèse, nous l'appellerons « Document CD ressource », suivi du nom du document et des pages auxquelles nous renvoyons dans ce fichier.

<sup>47</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique pour conceptualiser un modèle d'intervention. » Dans *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*, dir. F. Serre, 405-419. Sherbrooke : Éditions du CRP, 1993, p. 237-282.

<sup>48</sup> La notion d'« apprentissage organisationnel » sera définie au chapitre 9 de la thèse.

<sup>49</sup> Nous précisons l'emploi du terme *praxis* dans l'introduction de la partie 3 de la thèse consacrée à la méthodologie de la recherche. S'interroger sur sa *praxis*, c'est réfléchir sur sa « pratique » en profondeur en se questionnant sur l'intention qu'elle poursuit.

Comme nous le verrons, la crise n'a pas d'abord porté sur un manque de compétences techniques de la part de l'intervenant. La recherche-action a donné lieu au respect rigoureux du protocole de recherche, selon les indications préétablies. En fait, la crise a davantage porté sur un manque de compétences relationnelles<sup>50</sup>. Une série de compétences en souffrance ont été découvertes à l'aide des dialogues contenus dans les transcriptions. Ces dialogues montrent combien ce manque de compétences peut affecter la relation au cœur de l'intervention.

Après avoir identifié un manque de compétences qui compromettait la relation d'intervention, il s'agissait de se demander « pourquoi » de telles compétences étaient importantes en elles-mêmes. Il a fallu réexaminer les textes bibliques à la recherche de telles compétences. Nous sommes passé à un niveau supérieur, celui des principes bibliques.

## 1.4 Partie 4 : la dimension biblique (chap. 7-8)

« Éventuellement, si cela est sérieux, la communauté doit réexaminer ses textes sacrés et les événements qui constituent la source des normes et des idéaux qui guident ses pratiques. Cela met en contact ces questions avec les textes normatifs et produit un dialogue entre ces mêmes questions et les textes. »<sup>51</sup>

L'analyse des transcriptions a permis de faire un bilan assez « sérieux », comme le suggère Browning (voir l'encadré ci-dessus), pour qu'elle me pousse à réexaminer les Écritures. La mise au jour de certaines compétences relationnelles allait permettre de jeter un nouveau regard sur les Écritures. Cette nouvelle interprétation constitue l'essentiel du chapitre 7. J'ai cherché à interpréter théologiquement ces données en les mettant en contact avec les textes bibliques. L'idée était de faire une lecture actualisante des textes bibliques, par le biais de la méthodologie de l'application. Pour mener à bien l'évaluation de cette méthodologie d'origine protestante évangélique, j'ai écrit en 2009 un article synthèse dans la revue *Cahiers de spiritualité ignatienne* ayant pour titre : « Mettre en pratique la Parole (Jc 1, 25) »<sup>52</sup>.

Avant de procéder à une application pastorale des textes bibliques, j'ai voulu mener un « réexamen » de ces textes à l'aide des données que j'avais recueillies au fil de l'analyse. Les données ont montré une carence de l'intervention sur le plan des compétences relationnelles.

---

<sup>50</sup> Il nous faudra distinguer compétences techniques et compétences relationnelles, comme on le verra au chapitre 6.

<sup>51</sup> Browning, Don S. Op. cit. p. 6.

<sup>52</sup> Auger, Jean-Philippe. « Mettre en pratique la Parole (Jc 1, 22). » *Cahiers de spiritualité ignatienne* 125 (2009) : p. 29-42.

Pour procéder à un « réexamen » des textes bibliques, j'ai voulu prendre acte de cette carence, tout en l'interprétant dans le contexte de la formation de disciples.

Après avoir dégagé des données un profil de compétences qu'on peut facilement associer au « coaching », il me restait à faire une relecture critique des textes bibliques à l'aide de ce même profil (partie 4). Pour ce faire, j'ai choisi douze extraits de l'Évangile selon Matthieu. Ces textes allaient me permettre de faire des parallèles entre les compétences en coaching et les compétences exercées par Jésus dans les Évangiles. Cette recherche exégétique a donné lieu à un énoncé de 12 compétences relationnelles fondées sur ces mêmes extraits bibliques. Ce sont ces compétences qui constituent maintenant le cœur de mon modèle d'intervention en coaching. J'ai voulu mettre ce modèle en application en me donnant des critères susceptibles de baliser le processus d'intervention pour chacune des compétences. C'est ce qui a donné lieu au chapitre 8 de la thèse.

## **1.5 Partie 5 : la dimension théologique et ecclésiologique (chap. 9-10)**

« Ainsi, plus les pratiques changent, plus les questions changent, et plus la communauté verra différents sens dans ses textes normatifs à mesure que la situation et que les questions changent. »<sup>53</sup>

La recherche de compétences relationnelles m'a permis de jeter un regard différent sur l'Évangile selon Matthieu, appelé traditionnellement « l'Évangile de l'Église ». Dans cet Évangile, le ministère du Christ est réinterprété à la lumière du mandat missionnaire (Matthieu 28, 18-20)<sup>54</sup>. Tenant compte du caractère missionnaire de cet Évangile, le réexamen des Écritures a mis en lumière « différents sens » (encadré ci-dessus), comme le dirait Browning. Il a été possible de dégager un sens pastoral de nombreux textes pour lesquels on s'était peut-être contenté d'en extraire jusque là un sens moral ou spirituel.

Plus mes questions évoluaient, plus ma réflexion théologique s'approfondissait, et plus j'ai été amené à élargir mes considérations. D'ordre biblique, mes réflexions débouchèrent en conclusion sur des perspectives d'ordre théologique et ecclésiologique. Elles me permettraient comme intervenant-chercheur de répondre à la question : « qui suis-je ? » et « qui sommes-nous ? ».

---

<sup>53</sup> Browning, Don S. Op. cit. p. 6.

<sup>54</sup> Comme j'aurai l'occasion de le montrer au chapitre 7, le mandat missionnaire en Matthieu 28, 18-20 agit comme clé de voûte de tout l'Évangile selon Matthieu. L'attention accordée par Matthieu à la formation des disciples par Jésus est à comprendre dans la perspective du mandat missionnaire.

Cela a donné lieu à une discussion théologique qui ouvre des perspectives relatives au modèle de formation qui sous-tend la formation de disciples, ainsi qu'au modèle ecclésiologique qui lui permet de se développer comme pratique de vie chrétienne. À la fin de ce parcours, j'allais pouvoir me réjouir d'un « déjà-là » théologique (chapitre 9), mais j'allais aussi pouvoir aspirer à un « pas encore » théologique (chapitre 10). Pour conclure, j'ai cherché à évaluer mon parcours doctoral à la lumière des objectifs de recherche que j'ai formulés au tout début de mon cheminement dans le cadre du contrat d'apprentissage (conclusion).

## 1.6 Conclusion de l'introduction de la thèse

Dans cette introduction, l'image du champ à défricher que l'on retrouve au chapitre 10 du livre d'Osée (Osée 10, 12b) m'a permis de poser un regard d'ensemble sur mon parcours doctoral. Ce parcours a été marqué par un appel à la formation de disciples dans un contexte de nouvelle évangélisation<sup>55</sup>. En réponse à l'appel de Jean-Paul II, j'ai voulu évangéliser avec « une nouvelle ardeur, de nouvelles méthodes et un nouveau langage »<sup>56</sup>. Les cinq parties de la thèse se veulent porteuses de cette nouveauté.

Premièrement, comme en fait état la partie 1, le contexte de recherche m'a amené à produire un nouveau type de thèse de type « modèle d'intervention » faisant appel à un travail d'« élaboration » conceptuelle au contact de la réalité pastorale. Cette thèse constitue donc une première dans le cadre du programme de doctorat en théologie pratique de l'Université Laval.

Deuxièmement, le besoin de formation en milieu paroissial ainsi que mes propres besoins de formation m'ont poussé à défricher un nouveau domaine de recherche en contexte catholique, celui de la formation de disciples d'origine protestante évangélique, comme en fait état la partie 2 de la thèse. À ma connaissance, il s'agit de la première thèse dans le domaine de la formation de disciples en contexte catholique québécois.

Troisièmement, ce parcours m'a poussé à formaliser de manière nouvelle la réflexion méthodologique en théologie pratique, comme le montre la partie 3. Pour ce faire, j'ai eu recours aux travaux d'un théologien évangélique pentecôtiste américain, Ray S. Anderson. Faut-il dire qu'ayant été traduits en français, ses ouvrages ne sont malheureusement pas connus du lectorat francophone. Dans un contexte où manque cruellement une théologie pratique au service de la croissance de l'Église, j'ai cherché à faire connaître sa réflexion. Il s'agit encore là d'une nouveauté.

---

<sup>55</sup> Je définirai ce que j'entends par « nouvelle évangélisation » au chapitre 1 de la thèse.

<sup>56</sup> Jean-Paul II. *Exhortation post-synodale "Pastores dabo vobis"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 25 mars 1992, n° 18.

Quatrièmement, ce parcours m'a conduit à dégager des compétences relationnelles au contact de la réalité pastorale et de la Parole de Dieu. Ces données encouragent le déploiement d'une nouvelle pratique pastorale, celle du coaching en contexte de formation de disciples. Cette pratique sera présentée dans la partie 4 de la thèse.

Cinquièmement, ce parcours m'incite à mettre en valeur un modèle de formation longtemps tenu en haute estime par l'Église primitive. Ce modèle est pratiquement tombé dans l'oubli dans l'Église catholique. Étonnamment, d'autres églises se sont réapproprié cette tradition et le monde séculier a repris intérêt à ce paradigme. Cela m'amènera à discuter de la formation en terme de relation d'apprentissage dans la partie 5 de la thèse. Cela constitue un nouveau modèle de formation en contexte catholique francophone.

Pour compléter la réflexion théologique, je chercherai à présenter à grands traits un nouveau modèle ecclésiologique en contexte catholique. Ce modèle a été peu étudié dans la littérature catholique récente. Il s'agit du modèle de l'Église communauté de disciples que je présenterai dans la partie 5 de la thèse.

Enfin, en conclusion, j'évaluerai mon parcours doctoral à la lumière des objectifs de recherche que j'ai formulés. Ces objectifs étaient directement liés aux besoins de formation que j'avais exprimés sur le terrain. Il est relativement nouveau d'accorder une telle importance aux besoins de formation et d'en faire un critère d'évaluation dans le cadre d'une thèse en théologie pratique.

Pour toutes ces raisons, il semble juste d'utiliser l'image du défrichage et du champ nouveau pour évoquer l'ensemble de mon parcours. La thèse est bel et bien porteuse de nouvelles propositions qui sauront, du moins je l'espère, donner un élan renouvelé à l'activité missionnaire de l'Église dans un contexte de nouvelle évangélisation.

Selon moi, le lecteur qui saisit l'urgence d'une nouvelle évangélisation pourra tirer profit de cette thèse.

D'une part, l'intervenant pourra y trouver un nouveau langage, de nouvelles méthodes et de nouvelles inspirations pour son action pastorale. D'autre part, le chercheur pourra y découvrir de nouveaux référents ecclésiologiques, bibliques et pastoraux lui permettant d'envisager à nouveaux frais la formation des laïcs. Voilà pourquoi je vous invite à prendre connaissance de mon parcours doctoral.

En guise de préambule à chacune des parties, j'ai proposé quelques points de repère relatifs à ce que l'on pourrait appeler une « théologie pratique fondamentale ». Je l'ai fait pour montrer les enjeux fondamentaux

entourant chacune des parties de la thèse. Pour ce faire, je prolongerai la réflexion que nous avons initiée avec Browning sur l'intégration de la théologie dans la pratique du ministère. J'aurai recours aux écrits de Ray S. Anderson (1925-2009). Anderson est d'abord et avant tout préoccupé par l'exercice du « ministère »<sup>57</sup>. Il part du constat suivant : l'exercice de la théologie est souvent dissocié du ministère et le ministère est souvent pauvre théologiquement. Anderson prend acte du vieux contentieux entre la théorie et la pratique, tout en cherchant à opérer un réel dépassement. Comme il aime à le répéter : le ministère, c'est de la théologie, et la théologie, c'est un ministère. Pour lui, la pratique du ministère n'est pas seulement un lieu de réflexion théologique. Elle est en elle-même une activité théologique<sup>58</sup>.

Signalons au passage que Ray S. Anderson (Ph. D., Université d'Édimbourg) a été professeur au Séminaire théologique Fuller pendant plus d'une trentaine d'années (Pasadena, Californie). Il a écrit de nombreux ouvrages en théologie pratique, dont *Ministry On The Fireline – A Practical Theology For An Empowered Church* (1993)<sup>59</sup>, *The Soul of Ministry* (1997)<sup>60</sup>, *The Shape of Practical Theology: Empowering Ministry with Theological Praxis* (2001) et *Spiritual Caregiving as Secular Sacrament: A Practical Theology for Professional Caregivers* (2003)<sup>61</sup>. À son sujet, le *Wiley-Blackwell Companion to Practical Theology* souligne que « le modèle trinitaire de Ray S. Anderson (2001) en tant que théologie pratique envisagée comme praxis ecclésiale a joué un rôle majeur dans la structuration des programmes de théologie du ministère [doctor of ministry programs] des écoles évangéliques »<sup>62</sup>.

J'ai voulu inscrire ma pratique et mon discours dans le sillage de ce théologien dans l'espoir que soit mieux reconnue par le monde académique l'importance d'une théologie pratique axée sur l'intervention, et que soit mieux saisie par le monde ecclésial la nécessité d'un œcuménisme théologique favorisant une réelle pratique d'évangélisation sur le terrain.

Paul VI appelait de tous ses vœux un œcuménisme pratique dans l'exhortation post-synodale *Evangelii Nuntiandi* :

---

<sup>57</sup> L'expression « ministère » est ici définie dans le sens néo-testamentaire de service en Église. Elle inclut par conséquent l'ensemble des services en Église. C'est dans ce sens que sera utilisée cette expression dans cette thèse.

<sup>58</sup> Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology: Empowering Ministry with Theological Praxis*. Downers Grove : InterVarsity Press, 2001, p. 62.

<sup>59</sup> Anderson, Ray S. *Ministry On The Fireline – A Practical Theology For An Empowered Church*. Downers Grove : Intervarsity Press, 1993.

<sup>60</sup> Anderson, Ray S. *The Soul of Ministry*. Louisville : Westminster John Knox Press, 1997.

<sup>61</sup> Anderson, Ray S. *Spiritual Caregiving as Secular Sacrament: A Practical Theology for Professional Caregivers*. Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2003.

<sup>62</sup> Scalise, Charles J. « Protestant Evangelicalism ». Bonnie J. Miller-McLemore, dir. *The Wiley-Blackwell Companion to Practical Theology*. West Sussex (UK) : Wiley-Blackwell, 2012, p. 584. Traduction libre.

Que l'on collabore plus résolument avec nos frères chrétiens auxquels nous ne sommes pas encore unis par une communion parfaite, en nous fondant sur le baptême et sur le patrimoine de foi qui nous est commun, de façon à pouvoir dès maintenant, dans le même travail d'évangélisation, témoigner ensemble et plus largement du Christ dans le monde.<sup>63</sup>

C'est à une telle entreprise que je veux humblement contribuer par le biais de cette thèse.

Qu'il me soit permis de faire une dernière remarque introductive : à partir de maintenant, chaque fois que je parlerai en ma qualité d'intervenant sur le terrain, j'emploierai la première forme du singulier, c'est-à-dire le « je ». De la même manière, chaque fois que je m'exprimerai en ma qualité de chercheur, j'utiliserai la première personne du pluriel, c'est-à-dire le « nous ». Cette convention de langage vient du besoin de distinguer ce qui relève du monde ecclésial et du monde académique. Bien que dans les faits, ministère et théologie soient intimement liés et qu'il faille parler pour cela de l'intervenant-chercheur, d'un point de vue méthodologique, il paraît important de distinguer ces deux réalités afin de pouvoir unir sans les confondre la logique de l'intervention et la logique de la recherche<sup>64</sup>.

---

<sup>63</sup> Paul VI. *Exhortation post-synodale "Evangelii Nuntiandi"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 1975, n° 77. Document HTML: [http://www.vatican.va/holy\\_father/paul\\_vi/apost\\_exhortations/documents/hf\\_p-vi\\_exh\\_19751208\\_evangelii-nuntiandi\\_fr.html](http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi_fr.html) (visité le 4 septembre 2014).

<sup>64</sup> Nous définirons au chapitre 2 ce que nous entendons par « logique de l'intervention ».





# PARTIE 1 : La dimension contextuelle (chap. 1-2)

*« Lorsqu'une communauté de foi frappe une crise dans ses pratiques,  
elle débute alors une réflexion (en posant des questions)  
à propos de la signification ou de la théorie sous-jacente à ses pratiques. »<sup>65</sup>*  
Don S. Browning

Afin de mieux appréhender le contexte de la recherche, premier niveau de notre réflexion, il nous apparaît important de revenir sur le concept de « crise » évoqué en introduction. Selon Browning, la réflexion théologique débute lorsqu'une communauté de foi traverse une « crise dans ses pratiques » (voir la citation ci-dessus).

Si la prise en compte de telles crises est importante pour la réflexion théologique, c'est que la théologie pratique prend origine des crises vécues par l'intervenant. Comme on le verra, toute crise peut constituer en elle-même un *kairos*<sup>66</sup>, c'est-à-dire un moment favorable, un contexte de remise en question de son ministère.

Dans cette première partie, une grande place sera accordée à la description de « crises » successives : la première crise à l'origine de notre engagement à la nouvelle évangélisation (chapitre 1) et la seconde crise ayant suscité notre engagement au Doctorat en théologie pratique (chapitre 2). Par la suite, le même phénomène de crise sera évoqué quand il sera question des dilemmes que nous avons rencontrés au cours de la cueillette des données à l'aide de la recherche-action (chapitre 6).

S'il est important de cerner les crises vécues au sein d'un contexte donné, ce n'est pas pour que l'intervenant se complaise dans l'introspection et se réfugie au creux de sa propre immanence. Si l'intervenant reconnaît une situation limite, c'est pour être en mesure de l'assumer en la dépassant et même en la transcendant. Dans ce contexte, l'intention apparaît comme un facteur clé permettant à l'intervenant de transcender son contexte d'intervention. C'est ce que nous aurons l'occasion de discuter au chapitre 1.

Dans cette introduction à la première partie, nous aborderons d'abord le concept de crise, puis nous explorerons le concept d'intention, deux notions nous permettant de mieux saisir la dynamique propre à notre contexte d'intervention.

---

<sup>65</sup> Browning, Don S. Op. cit. p. 6.

<sup>66</sup> Deux mots grecs font référence au temps dans le Nouveau Testament : le terme *kronos* et le terme *kairos*. Tandis que *chronos* renvoie à la succession du temps dans son écoulement chronologique, le terme *kairos* renvoie à un instant marquant une brèche dans la succession du temps. Il constitue un moment favorable à l'irruption de Dieu dans l'histoire.

# 1. La crise comme lieu théologique

Selon Ray S. Anderson, le lieu même où prend origine la théologie pratique est la crise du ministère : « la réflexion théologique, qui débute dans le contexte et la crise du ministère, cherche à lire les textes des Écritures à la lumière des textes de la vie qui manifestent effectivement l'action du Christ dans l'Esprit-Saint, lui qui est vérité et volonté de Dieu »<sup>67</sup>. Cela signifie qu'une crise comporte en elle-même un grand potentiel de renouvellement théologique, puisque les textes de la vie, c'est-à-dire les récits parfois tragiques qui constituent la trame de nos existences, manifestent en quelque sorte l'action du Christ et nous amènent à jeter un nouveau regard sur les textes des Écritures. De ce va-et-vient constant entre l'Action de Dieu et la Parole de Dieu émerge une réflexion théologique.

Comme le montrera notre récit de conversion pastorale (chapitre 1), la crise que nous avons traversée a donné lieu à une série de prises de conscience quant à notre identité, nos principes et nos valeurs, ainsi qu'à nos compétences. Ces découvertes n'auraient pu être possibles sans un aller-retour constant avec les Écritures, lues en dialogue avec les écrits magistériels.

Comme le montrera aussi notre récit, une crise du ministère est suscitée par une situation limite qui se caractérise par l'impossibilité d'appliquer adéquatement aucun commandement de Dieu, aucune règle de bon sens s'imposant d'elle-même. L'erreur consiste bien souvent à user d'une « norme » pour juger d'une situation limite à laquelle aucune solution habituelle ne convient tout à fait<sup>68</sup>. Vouloir nier l'existence d'une situation de crise, ou chercher à la rationaliser à l'aide d'anciens schèmes de référence conduit à suspendre l'exercice du jugement prudentiel et à reporter à plus tard l'effort de conversion et de discernement pastoral.

La situation pastorale dans laquelle nous nous sommes trouvé était pour nous inédite, et elle constituait de fait une situation limite. Comme on le verra, le bagage théologique que nous avons acquis ne nous préparait pas à une dynamique de croissance de l'Église. Nos schèmes de référence semblaient inopérants dans un contexte de nouvelle évangélisation.

La conversion commence par la reconnaissance d'une situation limite. Anderson tire plusieurs exemples de l'Ancien Testament qui tendent à démontrer que Dieu ne peut parler et agir dans la vie d'une personne qu'à condition qu'elle reconnaisse la situation limite dans laquelle elle est plongée. En d'autres termes, il lui faut avouer son impuissance, sa vulnérabilité, l'impossibilité où elle se trouve de revenir à un état « normal » par

---

<sup>67</sup> Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology*. p. 37.

<sup>68</sup> Idem p. 219.

ses propres forces. Lorsque Dieu demanda à Adam de donner un nom à chacune des créatures, « il ne trouva aucune aide qui lui corresponde » et qui lui permette de sortir de son isolement (Genèse 2, 20). Lorsque Dieu promit à Abraham une descendance, celui-ci dut se buter à l'incapacité de sa femme Sara à enfanter en raison de sa stérilité (Genèse 16, 1-16). Lorsque Dieu appela Moïse à parler à Pharaon, Moïse dit en présence du Seigneur : « Je n'ai pas la parole facile. Comment Pharaon m'écouterait-il? » (Exode 6, 30). Chaque fois que Dieu veut intervenir, il pose comme condition première la reconnaissance par l'homme de son propre néant. Comme le rappelle Anderson, Dieu crée « ex nihilo », c'est-à-dire à partir du néant<sup>69</sup>. Selon lui, l'impossibilité est la condition première pour que retentisse la Parole de Dieu et que Dieu se révèle<sup>70</sup>. Le discernement débiterait lui aussi avec la reconnaissance de sa propre faiblesse. Cette faiblesse, transformée par la puissance de la Parole de Dieu, deviendrait un chemin de discernement. Dans le cœur de celui qui l'accueille, la Parole deviendrait esprit et vie, elle agirait comme un esprit de discernement, comme le dit la lettre aux Hébreux : « Car la Parole de Dieu est vivante et efficace. Elle est plus tranchante que toute épée à double tranchant et, pénétrant jusqu'au plus profond de l'être, jusqu'à atteindre âme et esprit, jointures et moelle, elle juge les dispositions et les pensées du cœur » (Hébreux 4, 12-13).

Anderson dit que « la capacité de discernement débute avec l'ouverture à la réalité d'une vie personnelle humainement limitée, mais spirituellement graciée »<sup>71</sup>. À ce sujet, il évoque l'un des principes du programme de libération en douze étapes rendu populaire par les Alcooliques Anonymes : il n'y a que celui qui est engagé dans un processus de libération qui puisse vraiment contribuer à la libération des autres. En d'autres termes : ce n'est que lorsque l'on reconnaît et admet la faiblesse à l'origine de ses difficultés, que l'on est en mesure de voir la faiblesse présente dans le cœur des autres. Ce n'est que lorsqu'on reconnaît chez soi l'existence d'un problème que l'on est apte à aider ceux qui sont aux prises avec le même genre de problème.

Dans cette perspective, Anderson considère que le discernement est une forme de clairvoyance spirituelle. Dans les Évangiles, les pharisiens auraient manqué de discernement, en ce sens où ils auraient été aveugles spirituellement. Ils n'auraient pas su mener une réflexion théologique qui leur aurait permis de « voir la vérité » (Jean 9, 16) pourtant à l'œuvre au milieu d'eux. Ils auraient été incapables de « discerner l'action de Dieu dans leur contexte présent et d'entendre la Parole de Dieu telle qu'elle fut proclamée par des témoins inspirés »<sup>72</sup>.

---

<sup>69</sup> Anderson, Ray S. *The Soul of Ministry*. p. 37.

<sup>70</sup> Idem p. 36

<sup>71</sup> Idem p. 215. Traduction libre.

<sup>72</sup> Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology*. p. 57.

## 2. L'intention théologique du ministère

Après avoir évoqué le concept de crise en théologie pratique, il apparaît important de présenter le concept d'intention. Au cœur de la crise, l'intervenant peut être tenté de se réfugier dans l'immanence de sa propre personne. S'il cherche à initier et à orienter l'ensemble de son intervention en se posant comme l'unique agent de son action, il n'aura pas le réflexe de se mettre à l'écoute de ce que « l'Esprit dit aux Églises » (Apocalypse 2, 11). L'intervenant se considérera comme un sujet autonome, seul garant de son action pastorale.

Par contre, s'il considère qu'à l'origine et au terme de son intervention pastorale, le Christ est mystérieusement présent et agissant, cela l'amènera à considérer son action comme étant liée à l'Action de Dieu dans l'Église et dans le monde. Dès lors, il ne sera plus seul. C'est ce que veut rappeler Anderson lorsqu'il affirme que le Christ est à l'origine et au terme de toute intervention pastorale.

### 2.1 L'origine de l'intervention pastorale

L'intervenant en Église a conscience que, s'il est appelé à agir auprès de ses frères et sœurs, c'est que Dieu est intervenu le premier en faveur de l'humanité. En effet, « Dieu a tant aimé le monde qu'il a envoyé son Fils unique, afin que tout homme qui croit en lui ne périsse pas, mais ait la vie éternelle » (Jean 3, 16). Selon Anderson, toute intervention prolonge l'intervention première de Dieu envers l'humanité. Dieu le premier est intervenu en créant l'humanité, puis en nouant avec elle une relation d'Alliance. Il est intervenu de manière définitive en envoyant son Fils nous libérer de la mort et nous donner la vie éternelle. Comme le dit Anderson :

Le concept d'intervention prend racine dans l'interaction de Dieu avec les êtres humains. [Dieu intervient] pour qu'ils ne s'écartent pas de leur détermination [première], à savoir qu'ils sont porteurs de son image et de sa ressemblance et qu'ils partagent la vie éternelle comme destinée personnelle.<sup>73</sup>

Si Dieu intervient « pour nous », il ne le fait pas cependant « sans nous » : « Le concept d'intervention qui est utilisé dans ce qui suit inclut le mouvement gracieux de Dieu envers les humains pris dans les filets du péché et de ses conséquences, mais il inclut aussi l'intervention des êtres humains comme agents de la grâce. »<sup>74</sup> Selon cette perspective, tout ministère est d'abord et avant tout le ministère de Dieu, auquel l'intervenant cherche à collaborer sous l'Action de la grâce : « Tout acte du ministère enseigne quelque chose à propos de Dieu [...] Qu'on en soit conscient ou non, chaque acte du ministère sera interprété par les autres comme

---

<sup>73</sup> Idem p. 223. Traduction libre.

<sup>74</sup> Idem p. 223.

révélant quelque chose de la nature et des intentions de Dieu. »<sup>75</sup> Toutes les formes que prend le ministère pastoral ne sont que des manifestations de l'unique ministère du Christ dans l'Église. Quand on l'oublie, on finit par croire que notre intervention ne dépend que de nous-mêmes, alors qu'elle dépend avant tout de l'Esprit Saint qui unit l'action de notre ministère avec le ministère toujours actuel du Christ Ressuscité<sup>76</sup>.

## 2.2 La finalité de l'intervention pastorale

Si l'intervenant peut transcender le contexte dans lequel il évolue, c'est non seulement en raison de l'origine première de son intervention, mais aussi de sa finalité. S'il se sent poussé à intervenir au sein d'un contexte donné, s'il désire se dépasser, c'est que son action est porteuse d'un *telos*, c'est-à-dire d'un but ou d'une finalité. Le psychologue et praxéologue Yves Saint-Arnaud affirme que « toute action est intentionnelle »<sup>77</sup>. En d'autres termes, toute action vise à produire un effet, que nous en soyons conscients ou non.

En ce sens, tout ministère est porteur d'une intention théologique. Règle générale, un ministère vise à produire un certain résultat, en raison d'une intention à caractère théologique. Selon Anderson, l'intervention pastorale est conduite par une théologie pratique qui ne peut s'observer et se vérifier qu'à travers les effets de sens qu'elle produit sur le terrain. Le test ultime de la théologie pratique, ce n'est pas seulement ce qu'elle permet de dire au sujet de Dieu, mais bien ce qu'elle produit lorsque la théologie est proclamée et pratiquée, au cœur même du ministère<sup>78</sup>. C'est en ce sens qu'il faudrait parler de la théologie pratique comme d'une réflexion critique sur l'agir pastoral de l'intervenant.

Conscient que la vérité de son ministère ne se révèle qu'à travers les gestes qu'il pose, l'intervenant est interpellé par la recommandation de Paul : « Que chacun donc s'examine sérieusement lui-même et qu'alors il mange de ce pain et boive à cette coupe. Car celui qui mange et boit sans discerner ce qu'est le corps se condamne lui-même en mangeant et en buvant ainsi » (1 Corinthiens 11, 28-29). Dans ce passage, Paul rappelle que l'action de communier au corps et au sang du Christ ne peut se faire sans l'adhésion à la vérité théologique que ce geste exprime. En d'autres termes, à nous de nous « examiner » pour vérifier si notre agir pastoral est porteur d'une intention théologique<sup>79</sup>. Sans une telle intention, on ne peut discerner dans le pain et le vin eucharistique la présence du Seigneur, tout comme, par extension, on ne peut reconnaître dans l'Église Corps du Christ la manifestation de l'Esprit Saint. Le geste en apparence peut paraître adéquat, tandis qu'en

---

<sup>75</sup> Idem p. 30.

<sup>76</sup> Idem p. 63.

<sup>77</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique ». p. 267.

<sup>78</sup> Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology*. p. 202.

<sup>79</sup> Idem p. 54.

réalité il est faussé. Une telle révision de vie peut être menée à propos de l'ensemble des interventions que nous menons. Il s'agit de répondre à la question : « Quelle intention poursuivais-je lorsque j'ai posé tel ou tel geste, lorsque j'ai proféré telle ou telle parole? Quel effet voulais-je produire? ». De telles questions s'inspirent en fait de la praxéologie, comme nous le soulignerons au chapitre 2.

### **3. Sommaire de l'introduction à la partie 1**

Les précisions entourant les concepts de « crise » et d'« intention » nous permettent de jeter un regard d'ensemble sur le contexte dans lequel nous intervenons, ainsi que sur les forces qui sont à l'œuvre de manière plus ou moins évidente.

D'une part, de telles précisions nous amènent à ne pas sous-estimer l'importance des « crises » en contexte pastoral. Les crises qui seront présentées aux chapitres 1 et 2 méritent donc d'être décrites. Elles méritent d'être au cœur de notre réflexion théologique, puisque toute entreprise de discernement débute par une grâce de conversion, et une telle grâce ne peut être accueillie sans ces moments d'ouverture à la grâce que constituent les crises. Les propos d'Anderson nous rappellent aussi l'importance du binôme conversion/discernement en théologie pratique, binôme à propos duquel nous aurons l'occasion de réfléchir dans le chapitre suivant.

D'autre part, le concept d' « intention » nous conduit à réinterroger notre agir pastoral, à la lumière des résultats visés. Pour l'intervenant, la théologie pratique est bel et bien une réflexion critique sur l'agir pastoral. Puisqu'elle nous amène à évaluer la teneur théologique de chaque intervention, l'« intention » permet d'envisager la théologie, non seulement sous l'angle de la théologie professée, mais de la théologie pratiquée. Nous verrons ce que cela implique au chapitre 2.

Sur cette base, nous évoquerons dans cette première partie le contexte de recherche ayant donné lieu à notre réflexion (chapitre 1). Puis, nous présenterons les objectifs qui ont structuré l'ensemble de notre recherche (chapitre 2).

# Chapitre 1 : Le contexte de la recherche

Une crise est toujours en elle-même porteuse d'un grand potentiel de renouvellement. La crise que traverse l'Église catholique dans divers pays d'ancienne tradition chrétienne constitue pour elle un *kairos*, c'est-à-dire une occasion favorable à un renouveau ecclésial. C'est dans ce contexte qu'il nous faut parler de « nouvelle évangélisation ». Vue sous un angle sociologique, la « nouvelle évangélisation » peut être envisagée comme la réponse de l'Église-institution à une crise engendrée par un fort mouvement de sécularisation des communautés chrétiennes à travers le monde. Elle peut symboliser une attitude réactive, voire même défensive de l'Église à l'égard du monde actuel. Bien que, de l'extérieur, un tel constat puisse paraître juste, il ne permet pas de saisir de l'intérieur la dynamique à l'œuvre. Un autre regard est nécessaire.

Dans une perspective théologique, il est plus juste de parler de la « nouvelle évangélisation » comme d'une réalité ecclésiale « ad intra » qui renouvelle et relance l'activité missionnaire. Elle représente une attitude proactive de l'Église à l'égard du monde actuel. Elle touche l'ensemble des acteurs ecclésiaux. Dans notre cas, il s'agit de l'Église locale, des co-chercheurs et du praticien-chercheur. C'est une réalité nouvelle qui émerge en temps de crise et qui prend le nom de « nouvelle évangélisation ».

Cette réalité affecte bien sûr notre Église locale, c'est-à-dire l'Église diocésaine de Québec. Les premiers signes de l'emploi pastoral du concept de « nouvelle évangélisation » remontent au Jubilé de l'an 2000, dans le cadre d'un rassemblement organisé par l'Institut séculier Pie X. Le même genre de rassemblement a été organisé à nouveau en 2002. À l'époque où cette réalité s'est imposée à nous, de 2002 à 2003, celle-ci n'avait pas encore fait l'objet d'une reconnaissance officielle, du moins dans l'Église locale. À notre connaissance, le seul organisme qui se situait explicitement dans une perspective de « nouvelle évangélisation » était le groupe « Oikos-évangélisation » qui organisait chaque année une session sur *le système des cellules paroissiales d'évangélisation* (SCPE) à la Maison du Renouveau, à Charlesbourg. C'est au contact de cet organisme et de son fondateur, l'abbé Mario Saint-Pierre, que nous avons pris connaissance de ce thème cher au pontificat de Jean-Paul II. Sur le plan chronologique, ce n'est qu'en 2005, suite au *Congrès pour l'avenir des communautés chrétiennes*, que l'expression « nouvelle évangélisation » a été popularisée par le cardinal Marc Ouellet. Celui-ci l'a employé dans le titre qu'il a donné aux actes du Congrès : « Mission nouvelle évangélisation »<sup>80</sup>. Dans la préface du document, il rappelle que l'orientation donnée à l'Église locale correspondrait selon lui aux intentions de Jean-Paul II qui a forgé l'expression « nouvelle évangélisation » :

---

<sup>80</sup> Ouellet, Marc. *Mission Nouvelle Évangélisation*. Québec : Église catholique de Québec, 2005. Document PDF : [http://beta.ecdq.org/wp-content/uploads/2011/03/mission\\_nouv\\_evangelisation.pdf](http://beta.ecdq.org/wp-content/uploads/2011/03/mission_nouv_evangelisation.pdf) (visité le 4 septembre 2014).

Cette orientation correspond au projet de nouvelle évangélisation que le Saint-Père Jean-Paul II propose depuis le début de son pontificat. Selon lui, l'évangélisation n'est pas nouvelle à cause de son contenu qui reste toujours la Personne de Jésus Christ et son oeuvre trinitaire de salut du monde par la mission de l'Église. Elle est nouvelle aujourd'hui par son ardeur, par ses nouveaux moyens et son nouveau langage.<sup>81</sup>

Dès lors, l'usage pastoral de l'expression « nouvelle évangélisation » a été consacré dans le diocèse de Québec. Depuis, le nouvel archevêque de Québec, Mgr Gérald Cyprien Lacroix, a voulu lui aussi mettre son action pastorale sous le signe de la « nouvelle évangélisation ». Le document *La charité du Christ nous presse* (2 Co 5, 15) utilise à quelques reprises l'expression « nouvelle évangélisation » pour situer l'horizon sur lequel doivent s'accomplir les réaménagements pastoraux dans le diocèse. Cependant, le document ne cherche pas à définir les dimensions doctrinale et pastorale que comporte cette expression dans le contexte actuel. Bien que l'expression soit dans l'air du temps et qu'elle soit abondamment utilisée, une certaine confusion l'entoure encore, comme en fait foi le titre et le contenu d'un article de Daniel Laliberté dans la revue *Pastorale-Québec* intitulé : « Évangélisation, première annonce, catéchèse – quelques concepts à démêler »<sup>82</sup>.

En plus de marquer nos débuts dans l'Église locale<sup>83</sup>, cette réalité de la « nouvelle évangélisation » a aussi marqué de son empreinte notre engagement pastoral au sein de deux des plus anciennes paroisses érigées dans le diocèse de Québec : les paroisses de Château-Richer et de Sainte-Anne-de-Beaupré. Leur érection canonique remonterait à 1678. La vie paroissiale est faite de traditions bien établies liées aux débuts de la colonie. On considère à bon droit que certains usages liés à la « piété populaire » doivent être conservés, comme les coutumes entourant les pèlerinages à la « bonne sainte Anne ». Chaque année, des milliers de personnes se rassemblent au sanctuaire de Sainte-Anne-de-Beaupré pendant « la neuvaine à sainte Anne ». Les neuf jours précédant la fête de sainte Anne célébrée le 26 juillet de chaque année permettent aux pèlerins de participer à des exercices de piété tels que la prière à la statue de sainte Anne, la dévotion aux reliques de sainte Anne, la récolte de l'eau de sainte Anne, les premières vêpres de sainte Anne, la messe solennelle de sainte Anne, etc. Bien que d'autres activités soient proposées, celles-ci marquent dans les faits un sommet dans les activités du pèlerinage.

Le *Directoire sur la piété populaire et la liturgie* affirme que « la piété populaire, définie très justement comme un "vrai trésor du Peuple de Dieu", traduit une soif de Dieu que seuls les simples et les pauvres peuvent

---

<sup>81</sup> Idem p. 5.

<sup>82</sup> Laliberté, Daniel. « Évangélisation, première annonce, catéchèse – quelques concepts à démêler. » *Pastorale-Québec* (mars 2011) : p. 7-8.

<sup>83</sup> Nous avons été ordonné au presbytérat le 8 mai 2004. L'expression « nouvelle évangélisation » fut popularisée à partir de 2005 dans le diocèse de Québec, comme nous l'avons mentionné ci-dessus.



connaître »<sup>84</sup>. Un tel trésor doit être tenu en haute estime. Voilà pourquoi les exercices de piété et les principales dévotions liées à « la bonne sainte Anne » doivent être conservés. Mais peut-on aller au-delà de la simple conservation? Peut-on aller au-delà de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler en Église une « pastorale de conservation »<sup>85</sup> ou une « pastorale d'entretien »<sup>86</sup> ? C'est au contact de la réalité des pèlerinages que nous avons voulu œuvrer à la mise sur pied d'une « pastorale missionnaire »<sup>87</sup>. Il s'agit du contexte initial de notre réflexion, comme en fait foi le protocole de recherche situé en annexe 1.

La prise en compte de cette réalité de la « nouvelle évangélisation » s'est elle aussi imposée à nos collaborateurs immédiats, au sein des paroisses de Château-Richer et de Sainte-Anne-de-Beaupré. Cette réalité nouvelle est apparue par l'intermédiaire des parcours Alpha qui furent introduits dans nos paroisses à l'automne 2003. Cette réalité s'est vue peu à peu confirmée par la mise sur pied de sessions de l'École d'évangélisation Saint-André à l'hiver 2007. Cette réalité nouvelle, par son caractère global et intégrateur, en est venue à influencer l'ensemble des activités paroissiales. C'est ce qui a donné lieu au lancement d'un projet pastoral paroissial d'évangélisation, au mois de février 2007, comme le montre le protocole de recherche<sup>88</sup>.

Avant d'aller plus loin, qu'il nous soit permis de mentionner que nous nous concevons nous-même comme un intervenant-chercheur, c'est-à-dire un « praticien qui [est] familier avec l'épistémologie propre de l'action »<sup>89</sup>. Cette familiarité avec le langage et la grammaire propres à l'action nous incite à ne pas séparer en deux temps distincts la recherche théologique et l'intervention pastorale, mais bien au contraire à les réunir en un seul mouvement. C'est ce qui explique que dans ce chapitre, nous chercherons à intégrer en un seul et même récit les expériences pastorales et les prises de conscience théologiques auxquelles a donné lieu chez nous la « nouvelle évangélisation ».

La réalité ecclésiale de la « nouvelle évangélisation » a pris chez nous une tournure personnelle, puisqu'elle fut présente, sans que nous en soyons réellement conscient, dès les premières années qui suivirent notre

---

<sup>84</sup> Congrégation pour le culte divin et la discipline des sacrements. *Directoire sur la piété populaire et la liturgie*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 2001, n° 9. Document HTML :

[http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccdds/documents/rc\\_con\\_ccdds\\_doc\\_20020513\\_vers-diretorio\\_fr.html#INTRODUCTION](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccdds/documents/rc_con_ccdds_doc_20020513_vers-diretorio_fr.html#INTRODUCTION) (visité le 4 septembre 2014).

<sup>85</sup> Conférences des Évêques Latino-Américains et des Caraïbes (CELAM). *Document final de la 5ème conférence générale de l'épiscopat latino-américain et des Caraïbes*. Aparecida (Brésil): CELAM, 2007, p. 169. Document PDF :

<http://www.celam.org/aparecida/Frances.pdf> (visité le 4 septembre 2014). Dans le numéro 370, il est dit que : « La conversion pastorale de nos communautés exige de passer d'une pastorale de simple conservation à une pastorale vraiment missionnaire ».

<sup>86</sup> Benoît XVI. *Exhortation post-synodale "Verbum Domini"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 2010. On peut lire dans le numéro 95 : « En aucune façon, l'Église ne peut se limiter à une pastorale de l'« entretien » en faveur de ceux qui connaissent déjà l'Évangile du Christ. L'élan missionnaire est un signe clair de la maturité d'une communauté ecclésiale. » Document HTML :

[http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/apost\\_exhortations/documents/hf\\_ben-xvi\\_exh\\_20100930\\_verbum-domini\\_fr.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/apost_exhortations/documents/hf_ben-xvi_exh_20100930_verbum-domini_fr.html) (visité le 4 septembre 2014).

<sup>87</sup> CELAM. Idem p. 169.

<sup>88</sup> Voir le protocole de recherche (annexe 1).

<sup>89</sup> Saint-Arnaud, Yves. *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1992, p. 91.

conversion initiale, à partir de 1989. Elle fut encore présente dans les deux années de formation qui précédèrent notre ordination presbytérale, de 2002 à 2004. De manière générale, la « nouvelle évangélisation » est une réalité à la fois personnelle et communautaire, comme nous aurons l'occasion de le préciser plus loin.

## 1. La nouvelle évangélisation : définition

Avant de décrire davantage le contexte de recherche, nous désirons donner une définition pratique de la nouvelle évangélisation en nous appuyant sur la thèse de doctorat en théologie qu'a produit Jean-Marc Barreau à l'Université de Montréal en septembre 2012. M. Barreau est prêtre de l'Institut Voluntas Dei. La thèse qu'il a défendue avait pour titre : « Systématisation du contenu théologique de l'expression "nouvelle évangélisation" à la lumière de la théologie pastorale de Jean-Paul II - Analyse de trois référents théologiques suggérés par la lettre apostolique Tertio Millennio Adveniente publiée par Jean-Paul II en 1994 »<sup>90</sup>. Bien que l'expression « nouvelle évangélisation » ait été utilisée pour la première fois par Jean-Paul II le 9 juin 1979, à Nowa Huta, en Pologne, et bien qu'on la retrouve au moins 238 fois dans l'ensemble de ses textes officiels<sup>91</sup>, de 1979 à 2002, cette expression aurait fait l'objet de peu d'études théologiques approfondies<sup>92</sup>. À notre connaissance, la thèse de Barreau est la seule recherche exhaustive qui fasse état jusqu'à ce jour du contenu théologique de l'expression « nouvelle évangélisation » utilisée par Jean-Paul II dans ses écrits et ses discours.

---

<sup>90</sup> Barreau, Jean-Marc. *Systématisation du contenu théologique de l'expression "nouvelle évangélisation" à la lumière de la théologie pastorale de Jean-Paul II - Analyse de trois référents théologiques suggérés par la lettre apostolique Tertio Millennio Adveniente publiée par Jean-Paul II en 1994*. Montréal : Université de Montréal, 2012. Document PDF : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8868> (visité le 11 septembre 2014).

<sup>91</sup> Saint-Pierre, Mario. *Les fondements bibliques de la croissance au service de la nouvelle évangélisation*. Québec : Éditions Néhémie, 2008, p. 64, note infra-paginale 2. Ce nombre aurait été obtenu par le travail informatique du père Jean Philibert (Avignon) qui a identifié toutes les occurrences relatives à l'expression « nouvelle évangélisation » dans les textes officiels de Jean-Paul II, de 1978 à 2002.

<sup>92</sup> Ibid. À propos de l'expression « nouvelle évangélisation », Saint-Pierre signale : « Cette expression a subi de nombreuses critiques tout autant qu'elle a été accueillie favorablement dans certains milieux ecclésiaux. Dans l'un ou l'autre cas, on s'est peu préoccupé d'en creuser les fondements bibliques et théologiques. Trop peu nombreux sont les théologiens qui ont pris le temps d'en faire une analyse dans les textes de Jean-Paul II et de présenter l'évolution de son utilisation. À notre connaissance, aucune synthèse théologique n'a vu le jour jusqu'à maintenant sur ce sujet. Nous pouvons donc affirmer que la popularité de cette expression tout comme sa remise en question, ont devancé une réflexion théologique qui nous semble de plus en plus urgente à développer ».

## 1.1 La nouvelle évangélisation, une réalité personnelle et communautaire

Selon Jean-Marc Barreau, le contenu de l'expression « nouvelle évangélisation » serait révélé, « non seulement par l'unité pastorale des quelque 27 années de pontificat de Jean-Paul II, mais plus encore par son *Je* pastoral, c'est-à-dire par sa posture, par ses attitudes pastorales ». Cette notion de « nouvelle évangélisation » serait le « prisme conceptuel » qui permettrait de comprendre non seulement sa théologie pastorale, mais l'ensemble de sa vie comme pasteur<sup>93</sup>. En d'autres termes, « son *Je* de pasteur exprime la théologie de la nouvelle évangélisation »<sup>94</sup>. Dès lors, si le concept de « nouvelle évangélisation » peut déterminer à ce point le parcours de vie d'un pasteur, pasteur qui, du reste, a été à l'origine de l'expression, nous nous considérons autorisé à utiliser ce concept pour éclairer notre propre parcours pastoral. En ce sens, le concept a une valeur narrative. Il permet de rendre compte du parcours de vie d'un pasteur. C'est ce qui explique que nous nous servions de ce concept pour livrer un témoignage de « conversion pastorale » dans la première partie de ce chapitre. Du fait de sa dimension ecclésiale, ce concept a aussi une valeur argumentative, que nous aurons l'occasion d'aborder par le biais des différentes définitions que l'on retrouve dans les textes magistériels.

## 1.2 La nouvelle évangélisation, une praxis ecclésiale

Ce qui expliquerait que la « nouvelle évangélisation » soit tant associée à la vie et à la mission de l'Église, c'est qu'elle constituerait en elle-même une action, c'est-à-dire une « praxis » ecclésiale. En effet, « dans la vision de Jean-Paul II la nouvelle évangélisation est fondamentalement une praxis »<sup>95</sup>. Cette praxis ecclésiale se manifesterait d'abord et avant tout par le biais d'attitudes évangéliques. En ce sens, Barreau dit que « l'Église est ce corps du Christ dont les attitudes expriment sa praxis »<sup>96</sup>. Quelles « attitudes pratiques » spécifiques nous permettent de reconnaître les traces d'une nouvelle évangélisation? La thèse de Jean-Marc Barreau ne permet pas de répondre à une telle question<sup>97</sup>. Elle suggère néanmoins deux concepts étroitement liés qui nous permettent de mieux comprendre le dynamisme propre à la nouvelle évangélisation : les concepts d'« expérience de foi » et de « créativité de la foi ». La nouvelle évangélisation procéderait d'un double mouvement : « Du Christ évangélisateur à l'Église évangélisatrice, la nouvelle évangélisation se fonde

---

<sup>93</sup> Barreau, Jean-Marc. Op. cit. p. 343.

<sup>94</sup> Idem p. 347.

<sup>95</sup> Idem p. 398.

<sup>96</sup> Idem p. 395.

<sup>97</sup> Idem p. 406.

sur une nouvelle expérience de foi avant que de viser à sa créativité »<sup>98</sup>. En d'autres termes, la nouvelle évangélisation exigerait d'abord une expérience de foi vitale, lieu d'un renouvellement de la conscience : « La formation de la conscience permet donc à l'Église, et à chaque chrétien, d'incorporer cet *ethos* du Christ, jusqu'à la créativité subjective de la foi »<sup>99</sup>. Pour l'Église à l'écoute de la Parole, le « Logos, vérité objective du monde dès son commencement, se fait *ethos*, vérité subjective de l'homme, afin d'offrir à l'homme une nouvelle nature »<sup>100</sup>. Ainsi renouvelée, l'Église peut s'engager de manière créative dans le dialogue et la mission<sup>101</sup>. Barreau signale que :

Cet ordre entre expérience de foi et créativité de foi nous semble d'actualité, puisqu'à l'automne 2012 se tiendra le synode général de l'Église catholique sur la nouvelle évangélisation et que, le 11 octobre 2012 - cinquantième anniversaire de l'ouverture du concile Vatican II -, le pape Benoît XVI inaugure une année de la foi.<sup>102</sup>

Comme nous le verrons, cet ordre est encore d'actualité pour comprendre les travaux des *Lineamenta* ayant mené à ce synode (2011), ainsi que pour saisir l'originalité de l'exhortation post-synodale *Evangelii Gaudium* ayant suivi l'ensemble des travaux du synode (24 novembre 2013). C'est ce que nous aurons l'occasion de voir, en associant le couple expérience de foi/créativité de la foi au couple conversion pastorale/discernement pastoral, tels qu'ils apparaissent dans les textes magistériels produits par la Conférence de l'épiscopat latino-américain et des Caraïbes (CELAM), depuis le document de Saint-Domingue (1992) jusqu'au document d'Aparecida (2007).

### 1.3 La nouvelle évangélisation, une praxis « ad intra »

Si la nouvelle évangélisation est une praxis ecclésiale, celle-ci est d'abord et avant tout une praxis « ad intra ». Selon Barreau, « En réponse à une culture postchrétienne, [la nouvelle évangélisation] c'est l'Évangile dans son vécu *ad intra* qui témoigne au monde dans un niveau praxique et un niveau dialogique »<sup>103</sup>. Il dira plus loin dans des termes semblables : « 'nouvelle par son ardeur, ses méthodes et son expression'<sup>16</sup>, la nouvelle évangélisation se présente comme un surcroît de vitalité de l'Église *ad intra* en réponse à la culture postchrétienne »<sup>104</sup>. Si le mouvement intérieur/extérieur décrit la structure même de la nouvelle évangélisation dans son rapport entre expérience de foi et créativité de la foi, il convient que ce même mouvement décrive

---

<sup>98</sup> Idem p. 405.

<sup>99</sup> Idem p. 313.

<sup>100</sup> Ibid.

<sup>101</sup> Barreau, Jean-Marc. Op. cit. p. 405.

<sup>102</sup> Ibid.

<sup>103</sup> Barreau, Jean-Marc. Op. cit. p. 339.

<sup>104</sup> Idem p. 405.

aussi son dynamisme missionnaire dans son rapport entre mission « ad intra » et mission « ad extra ». Ce mouvement est clairement exprimé dans l'exhortation post-synodale *Evangelii Nuntiandi*, au numéro 15 :

Évangélisatrice, l'Église commence par s'évangéliser elle-même. Communauté de croyants, communauté de l'espérance vécue et communiquée, communauté d'amour fraternel, elle a besoin d'écouter sans cesse ce qu'elle doit croire, ses raisons d'espérer, le commandement nouveau de l'amour. Peuple de Dieu immergé dans le monde, et souvent tenté par les idoles, elle a toujours besoin d'entendre proclamer les grandes oeuvres de Dieu<sup>41</sup> qui l'ont convertie au Seigneur, d'être à nouveau convoquée par lui et réunie. Cela veut dire, en un mot, qu'elle a toujours besoin d'être évangélisée, si elle veut garder fraîcheur, élan et force pour annoncer l'Évangile. Le Concile Vatican II a rappelé<sup>42</sup> et le Synode de 1974 a fortement repris ce thème de l'Église qui s'évangélise par une conversion et une rénovation constantes, pour évangéliser le monde avec crédibilité<sup>105</sup>.

Encore une fois, un ordre se profile à l'horizon, comme nous aurons l'occasion de le souligner plus loin : écoute (1) – conversion (2) – discernement (3) (conclusion). En écho à l'exhortation de Paul VI, Jean-Paul II, dans sa lettre encyclique *Redemptoris Missio* (1990), « attache principalement la nouvelle évangélisation à la réalité ad intra de l'Église, conscient qu'est son auteur de la nécessité de replonger l'Église dans le message évangélique qui la définit »<sup>106</sup>. Pour référer à cette dimension *ad intra*, Jean-Paul II, dans son exhortation post-synodale *Ecclesia in Europa*, n'hésite pas à interpeller directement les communautés ecclésiales :

On constate, dira-t-il, que nos communautés ecclésiales sont affrontées à des faiblesses, à des lassitudes et à des contradictions. Elles ont besoin, elles aussi, d'écouter à nouveau la voix de l'Époux qui les invite à la conversion, qui les pousse à se lancer avec audace sur des chemins nouveaux et qui les appelle à s'engager dans la grande œuvre de la « nouvelle évangélisation »<sup>107</sup>.

Jean-Paul II appelle de ses vœux une nouvelle évangélisation en pointant du doigt l'*éthos* de l'Église ou le manque de vitalité interne de certaines communautés, ce qui nous amène à parler de culture ecclésiale.

## 1.4 La nouvelle évangélisation, une culture ecclésiale

Parler d'*éthos* de l'Église dans un contexte de nouvelle évangélisation, c'est faire référence à la dimension culturelle. Pour Wojtyła, « l'identité de l'Église est l'*éthos* du Christ »<sup>108</sup>. Le concept d'*ethos* rejoint trois

---

<sup>105</sup> Paul VI. Op. cit. n° 15.

<sup>106</sup> Barreau, Jean-Marc. Op. cit. p. 70.

<sup>107</sup> Jean-Paul II. *Exhortation post-synodale "Ecclesia in Europa"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 28 juin 2003, n° 23. Document HTML : [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_20030628\\_ecclesia-in-europa\\_fr.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_20030628_ecclesia-in-europa_fr.html) (visité le 4 septembre 2014).

<sup>108</sup> Barreau, Jean-Marc. Op. cit. p. 306.

sphères intimement liées : la famille, la culture et la vie socio-économique. « À chacune d'elles, l'*ethos* du Christ se dilate et interpelle »<sup>109</sup>. La praxis de la nouvelle évangélisation amène donc un enrichissement de la foi de l'Église et ainsi, une diffusion de l'*ethos* du Christ, non seulement dans sa vie *ad intra*, mais aussi dans sa mission *ad extra*. C'est à ces deux niveaux que se joue la dimension culturelle de la nouvelle évangélisation : « c'est bien la praxis qui commande le lien systémique de la nouvelle évangélisation à la culture. Il faut '(...) faire dans le concret des médiations culturelles plutôt que des discours sur la médiation culturelle, d'autant qu'il n'existe pas une attitude humaine unique de médiation culturelle' »<sup>110</sup>. Une telle médiation culturelle passe donc par la vie concrète de communautés chrétiennes, de chrétiens et de chrétiennes qui, par leur témoignage de vie, tout comme par le témoignage en parole<sup>111</sup>, deviennent des facteurs de transformation de la culture postchrétienne. Pour le dire autrement, la vitalité de la culture *ad intra* est appelée à vivifier de l'intérieur la culture *ad extra*.

Pour comprendre ce phénomène culturel dans le contexte d'une Église locale, nous proposons d'utiliser le concept de « culture ecclésiale » en dialogue avec la culture postchrétienne. Nous reprenons ici une définition de la « culture » d'Edgard Schein, professeur au MIT et spécialiste du développement organisationnel. Pour lui, la culture est :

Un ensemble de postulats appris au sein d'un groupe et qui permettent de résoudre des problèmes d'adaptation externe ou interne, et qui fonctionnent suffisamment bien pour être considérés valides; par conséquent, ils peuvent être enseignés aux nouveaux membres [du groupe] comme étant la façon correcte de percevoir, penser et ressentir en relation avec ces mêmes problèmes.<sup>112</sup>

Dans le contexte d'une Église locale, parler de culture ecclésiale, c'est donc faire référence à l'ensemble de ses postulats, et en particulier, aux présupposés théologico-pastoraux qui forment en son sein la mentalité pastorale ambiante et qui produisent en elle un style de vie pastorale communément partagé. Parce que de tels postulats sont tenus par l'ensemble des acteurs ecclésiaux, le concept de « culture ecclésiale » a une dimension à la fois personnelle et communautaire.

---

<sup>109</sup> Idem p. 323.

<sup>110</sup> Idem p. 403.

<sup>111</sup> Paul VI. Op. cit. nos 21-22.

<sup>112</sup> Lennard, Diane. *Coaching Models: A Cultural Perspective – A Guide to Model Development for Practitioners and Students of Coaching*. New York : Routledge-Taylor & Francis Group, 2010, p. 5.

## 1.5 Sommaire : une définition pratique de la nouvelle évangélisation

Dans ce premier chapitre, nous montrerons en quoi la « nouvelle évangélisation » en tant que praxis qualifie l'ensemble de notre contexte de recherche. Nous chercherons à interpréter ce contexte à l'aide du concept de « nouvelle évangélisation ». Dans le cadre de cette thèse, voici la définition pratique (ou praxique) que nous donnons de l'expression « nouvelle évangélisation » :

La nouvelle évangélisation est fondamentalement une praxis ecclésiale « ad intra » qui comporte un double mouvement : elle procède d'un mouvement de conversion pastorale et engendre un mouvement de discernement pastoral; ce faisant, elle produit un changement de la culture ecclésiale, c'est-à-dire un changement de mentalité et de style de vie pastorale; ce changement, en tant que tel, est une réalité à la fois personnelle et communautaire; ce changement, une fois amorcé, entraîne un dialogue « ad extra » avec la culture postchrétienne par le biais de médiations culturelles.

Pour mieux comprendre en quoi la praxis de la « nouvelle évangélisation » qualifie l'ensemble de notre contexte, nous chercherons à expliciter le double mouvement de conversion pastorale et de discernement pastoral dont nous avons parlé. D'une part, nous chercherons à mieux définir le mouvement de conversion pastorale en faisant appel aux textes bibliques et aux textes magistériels associés à ce concept. Puis, nous illustrerons ce concept à l'aide d'un témoignage personnel. D'autre part, nous chercherons à mieux comprendre le mouvement de discernement pastoral en commentant le chapitre 1 du texte des *Lineamenta* du Synode des évêques sur la nouvelle évangélisation<sup>113</sup>. Tous les acteurs de la recherche se trouveront ainsi impliqués dans cette réflexion sur la « nouvelle évangélisation » : l'Église locale, l'intervenant-chercheur et les co-chercheurs.

## 2. Un mouvement de conversion pastorale

D'un point de vue ecclésial, initier un mouvement de conversion pastorale apparaît de plus en plus nécessaire. Lors de son discours auprès des évêques responsables du CELAM, le 28 juillet 2013 au Brésil, le pape François a rappelé la nécessité de la conversion pastorale de toute l'Église : « Aparecida a proposé comme

---

<sup>113</sup> Secrétariat du Synode des Évêques. *Lineamenta de la XIII<sup>ème</sup> Assemblée générale ordinaire "La nouvelle évangélisation pour la transmission de la foi chrétienne"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 2011. Document HTML : [http://www.vatican.va/roman\\_curia/synod/documents/rc\\_synod\\_doc\\_20110202\\_lineamenta-xiii-assembly\\_fr.html](http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20110202_lineamenta-xiii-assembly_fr.html) (visité le 4 septembre 2014).

nécessaire la conversion pastorale »<sup>114</sup>. En ce sens, le document d'Aparecida (2007) n'a fait que tirer les conséquences de ce qui, déjà, avait été affirmé par le CELAM lors de la 4<sup>ème</sup> conférence générale de Saint-Domingue (1992) : « La nouvelle évangélisation exige la conversion pastorale de l'Église, et cette conversion doit être cohérente avec le Concile »<sup>115</sup>. Lorsqu'il s'est adressé aux évêques responsables du CELAM, au mois de juillet 2013, le pape François a souligné non seulement la nécessité de la conversion pastorale, mais il a aussi rappelé son urgence, tout en s'incluant lui-même dans cette affirmation : « nous sommes un peu en retard en ce qui concerne la conversion pastorale »<sup>116</sup>. Nous montrerons la portée de ce discours dans l'introduction à la partie 5 de la thèse.

Si la conversion pastorale est nécessaire, voire même urgente, quel est son objet?

Dans le *Dictionnaire de théologie fondamentale*, le théologien Avery Dulles distingue différents types de conversion, selon les objectifs poursuivis<sup>117</sup>. Dulles présente quatre types de conversion : la conversion à Dieu comme réalité transcendante, ce qu'on appelle la conversion théiste ; la conversion à Jésus Christ comme suprême manifestation de Dieu, c'est-à-dire la conversion chrétienne ; la conversion à l'Église comme communauté de foi, ce qu'on appelle la conversion ecclésiale ; la conversion à un mode de vie dans lequel est vécu l'engagement du converti, c'est-à-dire la conversion personnelle. Pour compléter cette nomenclature, il semble qu'il faille parler de la conversion pastorale comme étant la conversion à une mentalité pastorale (c'est-à-dire un ensemble d'attitudes évangéliques) ainsi qu'à un style de vie pastorale. C'est ce que rappelle le pape François aux évêques du CELAM : « La conversion pastorale concerne principalement les attitudes et une réforme de vie. Un changement d'attitude est forcément dynamique : 'on entre dans un processus' et on peut seulement le canaliser en l'accompagnant et en discernant »<sup>118</sup>. Pareil changement est dynamique et ne concerne pas seulement les individus. Tous seraient appelés à une conversion de leur « état d'esprit », comme le disait déjà Jean-Paul II dans son encyclique *Redemptoris Missio* : « Il faut convertir radicalement son état d'esprit pour devenir missionnaire, et cela vaut pour les personnes comme pour les communautés »<sup>119</sup>.

---

<sup>114</sup> François. « Discours aux évêques responsables du Conseil Épiscopal Latino-Américain (C.E.L.A.M.) à l'occasion de la réunion générale de coordination. » Rio de Janeiro (Brésil) : Centre d'études de Sumaré, dimanche 28 juillet 2013, n° 3. Document HTML : [http://w2.vatican.va/content/francesco/fr/speeches/2013/july/documents/papa-francesco\\_20130728\\_gmg-celam-rio.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/fr/speeches/2013/july/documents/papa-francesco_20130728_gmg-celam-rio.html) (visité le 4 septembre 2014).

<sup>115</sup> CELAM. *Document final de la 4<sup>ème</sup> conférence générale de l'épiscopat latino-américain et des Caraïbes*. Saint-Domingue : CELAM, 1992, n° 30.

<sup>116</sup> Idem n° 5.

<sup>117</sup> Dulles, Avery. « Conversion ». *Dictionnaire de théologie fondamentale*. René Latourelle, dir. Bellarmin/Cerf : Paris/Montréal, 1992, p. 201-204.

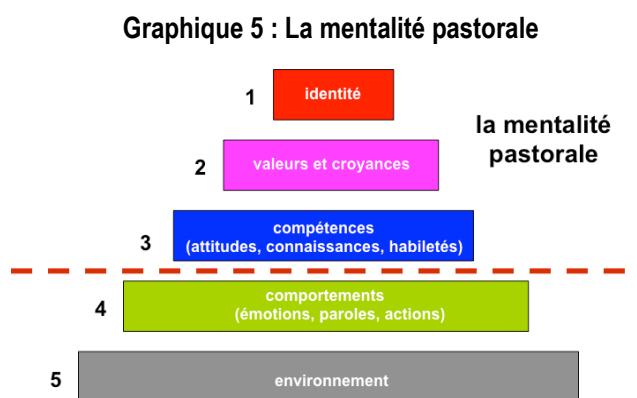
<sup>118</sup> François. Op. cit. n° 3.

<sup>119</sup> Jean-Paul II. *Lettre encyclique "Redemptoris Missio"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 7 décembre 1990, n° 49. Document HTML : [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_07121990\\_redemptoris-missio\\_fr.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_07121990_redemptoris-missio_fr.html) (visité le 4 septembre 2014).



Ces points de repères magistériels font écho à l'appel de Jésus à ses premiers disciples : « Le temps est accompli. Le règne de Dieu est proche. Changez de mentalité et croyez à la Bonne Nouvelle » (Marc 1, 15 – traduction littérale). Ce que l'on traduit habituellement par l'expression « convertissez-vous » ou « repentez-vous » est l'impératif du verbe grec *metanéō* qui signifie littéralement « changez de mentalité ». Selon l'exégète Jean-Marc Babut, « convertissez-vous » et « repentez-vous » seraient deux mauvaises traductions qui ne feraient pas justice à la richesse du verbe grec. Le verbe original ne comporterait pas ici le sens de « se repentir » ou de « regretter » quoi que ce soit, comme s'il s'agissait d'un appel à un changement ponctuel : « [Il] appelle au contraire une acception qui dénote l'aspect duratif du changement exprimé »<sup>120</sup>. La conversion serait plutôt un état continu de changement de la mentalité.

Pour résumer : à quoi allons-nous faire référence, lorsque nous parlerons de conversion pastorale? Nous renverrons à un processus de conversion de la mentalité pastorale, c'est-à-dire à un changement d'identité, de valeurs et de principes, ainsi que de compétences sous-tendant l'engagement pastoral. Cela renvoie aux niveaux 1, 2 et 3 de la pyramide de Dilts que l'on retrouve ci-dessous :



Nous chercherons maintenant à illustrer le mouvement de conversion pastorale en menant une relecture de notre cheminement à l'aide des étapes du cycle de la revitalisation d'Anthony Wallace, telles que développées et enrichies par Wesley Peach dans sa thèse de doctorat en théologie pratique à l'Université de Montréal<sup>121</sup>. Peach utilise les étapes du cycle de revitalisation de Wallace pour comprendre le processus de conversion. Ce cycle comprend cinq étapes : (1) l'homéostasie, (2) la croissance du stress individuel, (3) la distorsion de la culture, (4) la revitalisation et (5) la nouvelle homéostasie. Il s'agit d'un ordre fonctionnel plutôt qu'un

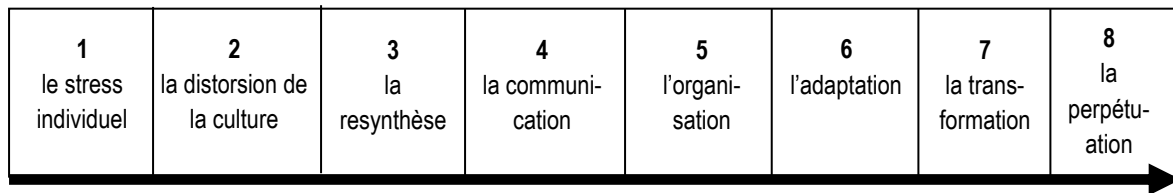
<sup>120</sup> Babut, Jean-Marc. *Pour lire Marc – mots et thèmes*. Cerf : Paris, 2004, p. 63.

<sup>121</sup> Peach, Wesley. *Itinéraires de conversion de jeunes chrétiens évangéliques – fondements critiques, anthropologiques, théologiques et pastoraux*. Montréal : Université de Montréal, 1998. Document PDF : [http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape11/PQDD\\_0005/NQ42265.pdf](http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape11/PQDD_0005/NQ42265.pdf) (visité le 4 septembre 2014). Les résultats de la thèse ont été publiés sous le titre *Itinéraires de conversion* aux éditions Fides (Montréal, 2001). Nous référons à ce dernier texte dans la suite de la thèse.

ordonancement linéaire<sup>122</sup>. La première étape et la dernière étape représentent la situation initiale et la situation finale à l'origine et au terme du processus. La situation initiale est marquée par une relative stabilité des représentations cognitives du futur converti. Elle est appelée pour cette raison « homéostasie ». Pour sa part, la situation finale marque le retour à la stabilité chez le nouveau converti. C'est pourquoi l'on parle de « nouvelle homéostasie ». L'entrée dans le processus de conversion proprement dit se réalise à la deuxième étape, ce que Peach appelle « la croissance du stress individuel ». Le processus s'intensifie dans la troisième étape appelée « la distorsion de la culture ». Il culmine et s'achève dans la quatrième étape appelée « revitalisation ».

Pour rendre ce processus compréhensible et applicable à notre récit de conversion, nous avons omis la situation initiale et la situation finale, pour schématiser les phases d'entrée, de traitement et de sortie du processus de conversion. Nous les avons représentées schématiquement dans l'ordre suivant : (1) le stress individuel, (2) la distorsion de la culture, (3) la resynthèse, (4) la communication, (5) l'organisation, (6) l'adaptation, (7) la transformation et (8) la perpétuation. Le graphique ci-dessous présente ce processus :

**Graphique 6 : Le processus de conversion inspiré du cycle de revitalisation de Wallace**



À l'aide de ces catégories, nous chercherons à montrer que la nouvelle évangélisation est d'abord une réalité personnelle. Elle marque effectivement le parcours de vie d'un pasteur. Pour reprendre à notre compte ce que disait Barreau de Jean-Paul II, nous verrons en quoi notre « Je de pasteur exprime la théologie de la nouvelle évangélisation ». Pour ce faire, nous chercherons à assumer ce « Je » dans toute son épaisseur historique en présentant notre témoignage de conversion à la nouvelle évangélisation. Ce témoignage a déjà été présenté au mois de mars 2011 lors des journées de formation continue destinées aux prêtres nouvellement ordonnés du diocèse de Québec<sup>123</sup>. Cette année-là, nous avons été chargé d'animer ces deux journées qui portaient sur le thème de « l'évangélisation ».

<sup>122</sup> Peach, Wesley. *Itinéraires de conversion*. Montréal : Fides, 2001, p. 143.

<sup>123</sup> Ce groupe comprend une trentaine de prêtres ordonnés depuis l'an 2000 dans le diocèse de Québec. Ces prêtres proviennent à la fois du clergé séculier et du clergé régulier. Ils sont regroupés chaque année autour de l'archevêque pour un temps de formation, de prière et de fraternité.

## 2.1 Récit de conversion à la nouvelle évangélisation

Pour mieux cerner le contexte dans lequel cette expérience a vu le jour, permettez-moi d'introduire ce récit en disant quelques mots sur mes origines familiales et religieuses.

J'ai 40 ans et je suis l'aîné d'une famille de trois enfants. Je suis né à Beauport, à la paroisse Sainte-Gertrude. J'ai vécu une grande partie de mon enfance et de mon adolescence à Saint-Émile, dans la région de Québec. J'ai grandi dans une famille qui ressemble à la plupart des familles québécoises : la foi n'était pas une priorité; plutôt que de parler de foi, il vaudrait mieux parler de croyance en un Dieu lointain, qui n'avait pas grand'chose à voir avec la vie de tous les jours. Mes parents étaient des pratiquants occasionnels. J'ai été élevé dans une ambiance marquée par un athéisme pratique qui n'encourageait pas la foi chrétienne. Au moment de ma préparation à la confirmation, à l'âge de 11 ans, j'ai vécu un déclic, une forme d'éveil spirituel : le témoignage des Frères maristes m'a touché et à l'invitation d'un frère, j'ai fait partie de la chorale paroissiale. À l'école secondaire, je participais aux activités pastorales, sans plus. Le phénomène religieux restait pour moi quelque chose d'extérieur. À l'âge de 15 ans, j'ai voulu vivre une retraite en silence à l'Abbaye de Saint-Benoît-du-Lac. J'ai alors expérimenté ce que l'on pourrait appeler ma « conversion initiale ». Ce fut un grand choc. Un revirement majeur.

Dès mon retour du monastère, j'éprouvais une grande soif spirituelle. Cette quête intérieure m'a amené à côtoyer des communautés nouvelles, telles que les familles Marie-Jeunesse et Myriam Bethléem, la communauté des Béatitudes et les Petits Frères de la Croix. Après avoir côtoyé ces communautés dès l'âge de 15 ans jusqu'à l'âge de 19 ans, j'ai débuté mon baccalauréat en théologie et j'ai poursuivi à la maîtrise en théologie à l'Université Laval. J'ai terminé ce premier cycle d'études en 1997 par le dépôt d'un mémoire intitulé *Pour la structuration de l'identité du chrétien par la vie théologique*<sup>124</sup>.

### 2.1.1 Le stress individuel

Comme je l'ai mentionné, j'ai fait mes premiers pas dans la vie chrétienne au contact de communautés nouvelles et de mouvements que l'on associe habituellement à la nouvelle évangélisation. Bien que le contexte québécois ne soit pas en tous points similaire au contexte français, il est possible de lier ces groupes à ce que Henri Bourgeois appelle un profil « néo-classique », c'est-à-dire à « des traits de classicisme, mais renouvelés, adaptés à la culture présente, et en tout cas orientés vers le peuple ecclésial dans son grand nombre, pour le faire évoluer, même si l'accent évangéliste se porte aussi, en principe, vers les personnes

---

<sup>124</sup> Auger, Jean-Philippe. *Pour la structuration de l'identité du chrétien par la vie théologique*. Sainte-Foy : Université Laval, 1997. Document PDF : <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/mq26150.pdf> (visité le 5 septembre 2014).

qui sont loin de l'Église »<sup>125</sup>. Bien que je me sois facilement reconnu dans ce profil identitaire, j'ai voulu prendre du recul à l'égard des groupes que j'avais connus. J'ai aussi pris des distances à l'égard du langage de la conversion, ne sachant trop comment l'intégrer à ma vie publique. En dehors des communautés nouvelles et des mouvements, personne ne tenait ce langage. Je sentais combien ce langage pouvait rendre difficile le processus de socialisation au sein d'une société québécoise devenue laïque et non confessionnelle. Je comprenais que ma carte mentale de jeune converti devenait de moins en moins pertinente pour entrer en relation avec le monde qui m'entoure : « Ce phénomène a pour effet de diminuer tranquillement la satisfaction de l'individu tout en augmentant son stress »<sup>126</sup>.

Peach rappelle qu'à cette étape, plusieurs facteurs peuvent augmenter le stress individuel. Parmi ceux-ci, mentionnons le troisième facteur qui est :

*L'antagonisme* entre les groupes ou sous-groupes culturels. Dans un tel cas, Wallace note que les membres d'une société peuvent constater par eux-mêmes que leur culture est inférieure à une autre culture. Le déséquilibre crée beaucoup de confusion chez les individus qui se voient alors comme 'sous-développés'<sup>127</sup>.

À l'époque de mes études universitaires, j'ai voulu structurer mon identité chrétienne en tenant compte du contexte social dans lequel j'évoluais. Ce fut ce que je cherchai à faire dès mon entrée à l'Université à l'âge de 19 ans (1993-1997). Ce fut ce que je cherchai à poursuivre durant ma formation à la vie religieuse, lors de mon entrée au studentat à l'âge de 26 ans (2000-2003). Ce furent des étapes importantes de remise en question. J'avais acquis certaines convictions, certaines valeurs. Je reconnaissais cependant que les repères que j'avais acquis comme converti étaient peu articulés d'un point de vue théologique. À vrai dire, je me sentais 'sous-développé' sur le plan théologique. Du même coup, j'étais dans un contexte universitaire qui n'accordait pratiquement aucune valeur théologique et pastorale au christianisme de conversion. Pour évoluer dans ce nouveau groupe culturel, il me fallait renoncer au langage narratif de la conversion pour employer un autre langage à caractère argumentatif. C'est ce qui explique que je sois entré peu à peu dans une étape de stress individuel, stress qui n'a fait que s'accroître lors de mes débuts dans la vie religieuse. Je percevais un antagonisme entre les groupes ecclésiaux que j'avais fréquentés et le groupe universitaire dans lequel j'évoluais. Cet état de stress intérieur se caractérisait par une confusion de la carte mentale (*mazeway*) qui me servait jusque là de point de repère. Je perdais confiance dans mon identité de jeune converti<sup>128</sup>. Ce stress a été suscité par l'écart toujours plus important qui se creusait entre mes valeurs professées et mes valeurs vécues. J'étais influencé par un certain discours théologique que je connaissais suffisamment pour le

---

<sup>125</sup> Bourgeois, Henri. « Le néo-classicisme catholique. » *Études* 394, n° 2, 2001, p. 222.

<sup>126</sup> Peach, Wesley. Op. cit. p. 144.

<sup>127</sup> Idem p. 145.

<sup>128</sup> Idem p. 146.

professer publiquement, par conformisme académique (les valeurs professées), mais en même temps, j'avais des valeurs religieuses profondément ancrées sur lesquelles je n'étais plus sûr de pouvoir m'appuyer (les valeurs vécues).

Signalons aussi que cet état de stress était amplifié par la prise de conscience d'un autre écart, tout aussi frappant : l'écart entre la pastorale des communautés nouvelles et la pastorale des paroisses et des communautés traditionnelles, ou si l'on veut, l'écart entre une pastorale missionnaire et une pastorale d'entretien. J'avais connu des communautés nouvelles au Québec et en Europe qui expérimentaient une réelle croissance<sup>129</sup>. Qu'est-ce qui provoquait leur croissance, aussi bien quantitative que qualitative? Parallèlement, qu'est-ce qui expliquait la décroissance des communautés traditionnelles et des paroisses?

De plus, un discours théologique de légitimation de la sécularisation m'apparaissait soutenir la pratique pastorale de la décroissance au Québec. La sécularisation était-elle aussi inévitable qu'elle en avait l'air? À l'encontre du discours dominant, les données recueillies par le sociologue des religions albertain Réginald Bibby venaient remettre en question ce que m'on avait appris à considérer jusque-là comme une fatalité au Québec, à savoir la sécularisation comme un état de fait<sup>130</sup>. La sécularisation était-elle d'abord un concept sociologique? Ou s'agissait-il aussi d'un concept philosophique lié au Siècle des Lumières? L'idée de sécularisation était-elle un concept descriptif d'une réalité sociologique préexistante? Ou s'agissait-il aussi d'un discours prescriptif à saveur idéologique prônant un ordre du monde sans Dieu? Avait-on affaire à un phénomène de sécularisation? Ou avait-on aussi affaire à la promotion active d'une sécularisation radicale, ce que le Magistère appelle « le sécularisme »<sup>131</sup>? Pendant mes études universitaires, la frontière entre ces deux univers était parfois mince. On allait du descriptif au prescriptif sans crier gare.

Ces éléments expliquent que le changement d'allégeance d'un groupe à un autre ait été rendu difficile. D'une part, je comprenais les avantages associés au christianisme de conversion, puisque la croissance était une réalité dans bon nombre de communautés nouvelles qui prônaient le langage de la conversion. Il s'agissait d'une réalité dans ma propre vie. D'autre part, je saisisais les avantages liés à un christianisme de transmission. Le

---

<sup>129</sup> Lors d'un séjour en France (1998-1999), j'ai connu quatre communautés nouvelles : la communauté des Béatitudes, la communauté Saint-Jean, la communauté de l'Émanuel et les Légionnaires du Christ. J'ai aussi pris contact avec les Dominicains de la Province de Toulouse qui expérimentent un renouveau communautaire.

<sup>130</sup> Bibby, Reginald. *Restless Gods : The Renaissance of Religion in Canada*. Ottawa : Novalis, 2004.

<sup>131</sup> Paul VI. Op. cit. n° 55 : « D'une part, on est obligé de constater au cœur même de ce monde contemporain le phénomène qui devient presque sa marque la plus frappante : le sécularisme. Nous ne parlons pas de cette sécularisation qui est l'effort en lui-même juste et légitime, nullement incompatible avec la foi ou la religion, de déceler dans la création, en chaque chose ou en chaque événement de l'univers, les lois qui les régissent avec une certaine autonomie, dans la conviction intérieure que le Créateur y a posé ces lois. Le récent Concile a affirmé, en ce sens, l'autonomie légitime de la culture et particulièrement des sciences.[78] Nous envisageons ici un véritable sécularisme : une conception du monde d'après laquelle ce dernier s'explique par lui-même sans qu'il soit besoin de recourir à Dieu; Dieu devenu ainsi superflu et encombrant. Un tel sécularisme, pour reconnaître le pouvoir de l'homme, finit donc par se passer de Dieu et même par renier Dieu. »

savoir théologique qui m'était transmis à l'Université me permettait de dire autrement ma foi. Fallait-il pour autant que je prête allégeance à un nouveau groupe au détriment des groupes ecclésiaux que j'avais connus? Dans ce contexte, le stress allait en s'amplifiant.

### 2.1.2 La distorsion de la culture

Selon Peach, « la distorsion culturelle se manifeste, chez les convertis, par la présence de comportements régressifs, d'impasses, d'expériences de proximité avec la mort, et par des tentatives maladroites de rebondissement »<sup>132</sup>. À cette étape du processus de conversion, un phénomène de distorsion de la culture individuelle finit par s'opérer. Pour Peach, la culture individuelle est l'ensemble des présupposés auxquels adhère une personne.

Les années qui suivirent mon entrée chez les Rédemptoristes (de 2000 à 2003) comportèrent effectivement des comportements régressifs. De tels comportements se manifestaient par leur incohérence ou leur incongruité, si l'on considère mon cheminement dans son ensemble. Ainsi en est-il de mon inscription au baccalauréat en philosophie. Les motivations à l'origine de cette inscription étaient pour le moins confuses. J'étais insatisfait de mes études en théologie et j'espérais trouver en philosophie des outils favorisant une réflexion plus approfondie sur les problèmes qui me préoccupaient à l'époque, à savoir l'évangélisation et la croissance de l'Église. Force est de constater que bien peu d'éléments m'ont permis de combler le fossé entre ce en quoi je croyais et ce que je professais.

En plein contexte de distorsion intérieure, j'ai décidé de faire un diplôme de deuxième cycle en éthique appliquée (2002-2003). L'Église catholique a proclamé Alphonse-Marie de Liguori, le fondateur des Rédemptoristes, le saint patron des moralistes et des confesseurs. De prime abord, ce diplôme en éthique allait me permettre de me rapprocher des valeurs qui m'animaient comme rédemptoriste. Comme le dit Peach :

L'étape de la distorsion n'est pas totalement sombre. Wallace nous dit que la personne en pleine distorsion va entreprendre des projets d'amélioration morcelés et sporadiques. Nous ne sommes donc pas surpris de voir les futurs convertis poser des gestes pour vaincre les difficultés qui les accablent *avant* de se convertir.<sup>133</sup>

Il s'agit effectivement d'une ultime tentative pour vaincre la confusion personnelle qui m'habitait à l'époque. Étonnamment, au moment où j'étais à fond dans l'éthique, la bioéthique, l'éthique des affaires, j'éprouvais un

---

<sup>132</sup> Peach, Wesley. Op. cit. p. 205.

<sup>133</sup> Idem p. 206.

grand vide. À ce moment, je faisais aussi bien de la philosophie que de la théologie, puisque le diplôme était donné conjointement par les facultés de théologie et de philosophie. J'avais la plupart du temps l'impression de devoir mettre entre parenthèses la spécificité chrétienne au nom d'une morale autonome<sup>134</sup> qui tendait à évacuer le mystère du Christ. Je me sentis alors « dans une impasse, à la fin d'une étape, dans l'impossibilité d'aller plus loin faute de changement dans [ma] vie »<sup>135</sup>.

### 2.1.3 La resynthèse

Arrivé à l'étape de la resynthèse, Peach mentionne que :

La grille de Wallace souligne l'importance d'une période de résolution rapide des problèmes de stress individuel et de distorsion culturelle. Même dans sa rapidité, la fonction de la resynthèse du « mazeway » est le fruit de la lenteur et de la profondeur des étapes précédentes.<sup>136</sup>

Au moment de mon retour aux études à l'an 2000, le stress avait été en s'accroissant, ce qui m'avait conduit à expérimenter trois années de distorsion et un dénouement assez rapide en 2003, au moment où je terminais le diplôme en éthique appliquée. Ce dénouement s'est joué autour d'un événement qui allait changer la donne : au studentat<sup>137</sup>, l'équipe de formation a décidé d'organiser deux parcours Alpha, le premier à l'automne 2002 et le second à l'hiver 2003. Cet événement allait marquer « un changement d'allégeance décisif », pour reprendre les mots de Peach<sup>138</sup>.

Le plan d'organisation du parcours Alpha était assez simple : les séminaristes devaient inviter leurs amis universitaires à participer au premier parcours qui allait débuter en octobre 2002. L'idée était de les former comme animateurs pour qu'ils puissent, à l'hiver suivant, redonner le parcours à un plus grand nombre d'universitaires. La stratégie a fonctionné. À l'automne 2002, cinq étudiants en théologie vivaient le parcours Alpha. À l'hiver 2003, une vingtaine d'étudiants provenant de dix facultés différentes y participaient. Un vrai vent de fraîcheur remplissait le studentat. Un vent de Pentecôte qui allait être décisif dans mon cheminement.

---

<sup>134</sup> Par « morale autonome », nous faisons référence à ce courant théologique postconciliaire qui chercha à élaborer « une théologie morale fondée sur la raison capable par elle-même d'établir progressivement la norme morale à partir de la réalité historique et de se déterminer en fonction d'elle ». Tremblay, Réal. *L'« élévation » du Fils, axe de la vie morale*. Montréal : Fides, 2001, p. 18.

<sup>135</sup> Peach, Wesley. Op. cit. p. 206.

<sup>136</sup> Idem p. 208.

<sup>137</sup> Les communautés religieuses ont un dispositif de formation et d'apprentissage comportant plusieurs étapes : le « postulat », qui marque le moment où l'on demande l'entrée dans la communauté ; le « noviciat », l'étape de la première immersion dans la vie religieuse au sein de la communauté s'achevant par la profession temporaire ; le « studentat » (appelé parfois scholasticat), l'étape de la formation initiale du futur candidat. Une fois ce cycle complété, le candidat peut s'engager définitivement dans la communauté en prononçant ses vœux définitifs lors de la « profession perpétuelle ».

<sup>138</sup> Idem p. 209.

Le parcours Alpha m'avait ouvert la porte de la nouvelle évangélisation. Il m'avait initié à un nouveau style de vie pastorale où la priorité est accordée à la croissance humaine et spirituelle des personnes et des communautés. Cette nouvelle approche allait bientôt faire basculer mon univers mental vers un nouveau paradigme théologique, une nouvelle mentalité pastorale axée sur la croissance de l'Église. Cette approche s'inspirait en fait de la pratique d'évangélisation des églises protestantes évangéliques. Le révérend Nicky Gumbel, vicaire de la paroisse anglicane *Holy Trinity Brompton* à Londres, est le fondateur du parcours Alpha. En tant que pasteur anglican, celui-ci collabore activement avec des représentants du monde évangélique. La méthode pastorale qu'il avait conçue reflétait effectivement les valeurs et les pratiques du monde évangélique. C'est ce qui explique que je me sois intéressé à la théologie évangélique à l'origine de sa pratique pastorale.

Pendant quelques mois, cette prise de conscience a donné lieu à « une phase préparatoire intensive [à la conversion] » où j'ai cherché à participer à des sessions de formation pastorale organisées par des mouvements protestants évangéliques. Durant l'année 2003, j'ai participé aux sessions pastorales organisées par l'Association *The Leadership Centre Willow Creek Canada*<sup>139</sup>. Le 30 mai 2003, j'ai participé à Montréal à la session « The Prevailing Church Conference » animée par le pasteur Bill Hybels, le fondateur de l'église *Willow Creek Community Church* à Chicago. Durant cette session, Hybels a cherché à rappeler que l'Église devait prendre pour modèle ecclésiologique l'Église primitive, telle que présentée par saint Luc dans les Actes des Apôtres (Actes 2, 42-47). Ce faisant, l'Église devait pouvoir s'évaluer à la lumière de l'idéal vécu par les premiers chrétiens. Puis, du 7 au 9 août 2003, j'ai participé à Ottawa à la session « The Leadership Summit » à laquelle Bill Hybels invite des représentants du monde chrétien, du monde des affaires et du monde caritatif à réfléchir avec lui sur la pratique du leadership. Par la suite, j'ai vécu dans le même contexte d'autres sessions qui n'ont fait que me convaincre de la forte teneur théologique et pratique de la pastorale évangélique. Ce contact avec les sources évangéliques explique que j'aie fait le choix d'un domaine de recherche lié à la pratique de la formation de disciples dans les communautés protestantes évangéliques américaines (chapitre 3).

Ces sessions en milieu évangélique m'ont fait expérimenter un réel « œcuménisme pratique », pour reprendre les mots de Marc de Leyritz, co-initiateur du parcours Alpha en France<sup>140</sup>. Durant ces sessions, les intervenants tenaient un discours axé sur l'évangélisation et la croissance, discours tellement plus stimulant que celui que j'entendais habituellement, discours marqué par le défaitisme pastoral et la gestion de la décroissance. Dans ce milieu inspirant et porteur d'un dynamisme étonnant, on cherchait à vulgariser des

---

<sup>139</sup> Voir le site internet de l'association: <http://growingleadership.com/> (visité le 11 septembre 2014).

<sup>140</sup> De Leyritz, Marc. *Devine qui vient dîner ce soir – Découvrir Jésus-Christ avec le parcours Alpha*. Paris : Presses de la Renaissance, 2007, p. 10.



principes pastoraux qui avaient fait leur preuve et qui avaient donné naissance à de nouvelles initiatives d'évangélisation.

Le parcours Alpha a été l'élément déclencheur à l'origine d'une rapide « resynthèse » de ma mentalité pastorale. Il a ensuite donné lieu à ce que Peach appelle un changement d'allégeance décisif. Après avoir fréquenté l'Université pendant une dizaine d'années (1993 à 2003), je prenais des distances à l'égard de la culture universitaire. Cela marquait chez moi « un changement d'allégeance » : d'un christianisme de transmission, je revenais à un christianisme de conversion, mais cette fois-ci, en adoptant une posture « critique ». Je prenais du recul à l'égard des groupes académiques que j'avais fréquentés, pour m'engager dans un nouveau groupe ecclésial.

Au mois d'août 2003, je m'engageais à l'évangélisation populaire chez les Rédemptoristes en prononçant les vœux perpétuels. Le thème de la célébration était tiré de l'Évangile selon saint Matthieu et marquait un revirement de ma pensée : « La moisson est abondante » (Matthieu 9, 37a). Selon ce que j'en avais compris, les conditions optimales étaient réunies pour l'obtention d'une récolte exceptionnelle : la « moisson » est là, prête à être engrangée, et qui plus est, elle est « abondante », les fruits à recueillir étant offerts en quantité. Par conséquent, le poids de la réussite repose davantage sur les « ouvriers » que sur la « moisson »... Autrement dit : le monde est en attente de l'Évangile et « la moisson représente ici comme en Jn 4.35 (voir note) les personnes prêtes à accueillir l'Évangile du Royaume »<sup>141</sup>. Malgré les apparences, elles sont nombreuses les personnes réceptives spirituellement au message de la Bonne Nouvelle. Encore faut-il avoir quelque chose à « offrir » à une population en « demande » sur le plan religieux<sup>142</sup>. Encore faut-il que des ouvriers aient le courage de mettre l'épaule à la roue et de moissonner au plus vite, de peur que cette réceptivité ne se mue en fermeture et que la moisson ne se perde...

#### 2.1.4 La communication

L'étape de la communication apparaît comme une conséquence normale de ce qui précède : « Wallace nous dit que le nouveau converti est envahi par un désir tel, que cela devient un besoin presque incontrôlable »<sup>143</sup>. Je me considérais en effet comme un « converti » de la nouvelle évangélisation. La première année de mon ministère à Sainte-Anne-de-Beaupré (2003-2004) en est le reflet. Cette époque a donné lieu à une phase

---

<sup>141</sup> Société Biblique internationale. *Bible d'étude – version Semeur 2000*. Charols : Éditions Excelsis, 2005, p. 1429 (note infrapaginale).

<sup>142</sup> Sur la dynamique sociologique de « l'offre » et de la « demande » relative à l'Église catholique au Québec, voir la discussion autour des recherches de Réginald Bibby au chapitre 10.

<sup>143</sup> Peach, Wesley. Op. cit. p. 217.

d'affirmation pastorale<sup>144</sup> qui a culminé avec la célébration de mon ordination sacerdotale le 8 mai 2004. Celle-ci portait explicitement sur le thème de la nouvelle évangélisation. Le passage biblique de référence était tiré du livre de l'Apocalypse (Apocalypse 21, 5) : « Voici que je fais toutes choses nouvelles. » La célébration avait donné lieu à la communication de la « Bonne nouvelle de l'évangélisation », un message qui venait résumer en quelque sorte la nouvelle synthèse à laquelle j'étais arrivé comme « converti », au terme d'un long processus de conversion pastorale.

### 2.1.5 L'organisation, l'adaptation, la transformation, la perpétuation de la culture

Suivant les propos de Wallace, Peach signale que l'étape de l'organisation est « le processus par lequel le converti se joint à d'autres personnes qui partagent la même vision nouvelle »<sup>145</sup>. L'étape de l'adaptation permet quant à elle au converti de surmonter « l'opposition »<sup>146</sup> que suscite la communication de sa nouvelle conception de la vie. La transformation de la culture est une étape pendant laquelle la « désillusion est transformée en espérance et en enthousiasme [...] [La] routine change et [les] relations interpersonnelles se reconstruisent sur de nouvelles bases »<sup>147</sup>. Quant à l'étape de la perpétuation, elle est marquée par la volonté de « prolonger et même institutionnaliser les changements qui... [les] ont tellement aidés [les convertis]. La fonction de perpétuation est un test de vérité parce qu'elle ne peut pas avoir lieu si elle n'est pas précédée par un vécu réel des autres fonctions »<sup>148</sup>. Nous évoquerons tour à tour ces différentes étapes.

Ma seconde année de ministère à Sainte-Anne-de-Beaupré a été l'occasion de relire les textes magistériels relatifs à la nouvelle évangélisation (2004-2005). J'y ai découvert de grandes similarités avec les valeurs que je portais. Sans trop le savoir, ces valeurs correspondaient à celles dont j'avais hérité jadis au sein des mouvements et communautés nouvelles. La seule différence, c'est que je pouvais désormais me les réapproprier de manière critique. Dans l'évolution récente de certaines communautés nouvelles se pose effectivement la question de la réflexion critique à l'égard de leur style de vie pastorale. Nous reconnaissons que ces communautés, et combien d'autres, sont porteuses d'une vision du monde et de l'Église, de valeurs et de croyances, ainsi que de compétences qui se veulent en partie une réponse à l'appel de l'Église à une nouvelle évangélisation. Cependant, bien qu'elles soient habitées par une mentalité distincte qui s'inscrit à plusieurs égards dans une telle perspective, il faut admettre que plusieurs de ces groupes n'ont pas encore réussi à développer une réflexion à la fois critique et constructive sur leur être et leur agir pastoral.

---

<sup>144</sup> Ce phénomène d'affirmation pastorale est présenté en conclusion sous l'angle de « l'affirmation de soi ». Nous référons aux écrits d'Henri Nouwen pour réfléchir sur ce besoin d'affirmation qui est au cœur de la recherche de compétences pastorales (conclusion).

<sup>145</sup> Idem p. 219.

<sup>146</sup> Idem p. 222.

<sup>147</sup> Idem p. 225.

<sup>148</sup> Idem p. 229.

En ce qui me concerne, le processus « d'organisation » auquel ce retour critique a contribué a également eu pour effet de favoriser une collaboration avec la communauté des Béatitudes établie depuis peu dans l'ancien monastère des Rédemptoristes, à Sainte-Anne-de-Beaupré. Je me suis effectivement « joint à d'autres personnes qui [partageaient] la même vision nouvelle »<sup>149</sup>.

Par la suite, le travail pastoral a donné lieu à diverses négociations dans le milieu, que ce soit avec les prêtres ou les laïcs. Une phase « d'adaptation »<sup>150</sup> a été rendue nécessaire, avec son lot de joies et de peines au sein de la communauté des Rédemptoristes.

À l'époque, le projet pastoral paroissial d'évangélisation que nous avons présenté en 2007<sup>151</sup> cherchait à favoriser une « transformation de la culture »<sup>152</sup> du milieu. Le projet paroissial que nous venons d'élaborer au mois de juin 2014 s'effectue davantage dans une perspective de « perpétuation » des changements que nous avons vécus. Il s'agit pour nous d'assurer la transmission de notre nouvelle vision d'Église aux nouvelles générations<sup>153</sup>. La « transmission » est un enjeu important dans la vie des convertis à cette étape du processus<sup>154</sup>.

En résumé, l'expérience de conversion se joue autour d'un moment critique, une crise pareille à un phénomène de bascule qui conduit à un retournement complet. Peach en parle comme d'un phénomène de « resynthèse » qui constitue un moment-clé du processus de conversion. Pour moi, le cœur de cette expérience fut sans nul doute ma participation au parcours Alpha.

## 2.2 Une nouvelle mentalité pastorale

Comme on l'a déjà dit, la « crise » du ministère constitue le lieu propre à la théologie pratique. Elle constitue aussi le nœud de notre récit de conversion pastorale. Celle-ci correspond au moment de la « resynthèse » ayant donné naissance à une nouvelle mentalité pastorale. Si l'on veut en tenir compte, il nous faut entrer dans cette « logique de l'avant et de l'après » propre à l'expérience de conversion<sup>155</sup> : ainsi, « avant » le

---

<sup>149</sup> Idem p. 219.

<sup>150</sup> Idem p. 222-225.

<sup>151</sup> Nous pensons au projet pastoral paroissial d'évangélisation que nous avons présenté en janvier 2007 aux autorités provinciales des Rédemptoristes de Sainte-Anne-de-Beaupré.

<sup>152</sup> Idem, p. 225-227.

<sup>153</sup> Le projet pastoral 2014-2019 de l'Unité pastorale de l'Ouest de Portneuf peut être consulté en format PDF. Document PDF : [http://media.wix.com/ugd/1d4130\\_2c04ad656bd8469287d007680ece8184.pdf](http://media.wix.com/ugd/1d4130_2c04ad656bd8469287d007680ece8184.pdf) (visité le 25 novembre 2014).

<sup>154</sup> Idem p. 230.

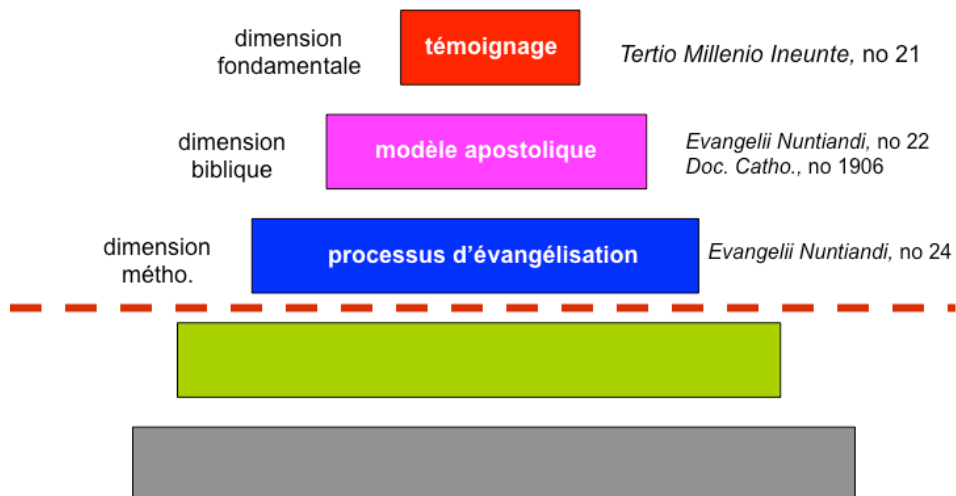
<sup>155</sup> Pape François. « Méditation matinale en la chapelle de la maison Sainte-Marthe » (jeudi 24 octobre 2013). Document HTML : [http://w2.vatican.va/content/francesco/fr/cotidie/2013/documents/papa-francesco-cotidie\\_20131024.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/fr/cotidie/2013/documents/papa-francesco-cotidie_20131024.html) (visité le 25 novembre 2014).

parcours Alpha, ma mentalité pastorale aurait pu être résumée à l'aide des mots suivants : dialogue – valeurs – animation pastorale. « Après » Alpha, ma mentalité s'est rapidement développée autour des éléments suivants : témoignage – kérygme – évangélisation.

Chacun des éléments de cette « resynthèse » est le fruit d'une prise de conscience qui s'est trouvée renforcée par l'étude de l'enseignement magistériel relatif à la nouvelle évangélisation. Selon le théologien Mario Saint-Pierre, cet enseignement comporte au moins cinq dimensions doctrinales<sup>156</sup> qui recourent les cinq niveaux d'apprentissage de la pyramide de Dilts appliqués à la théologie pratique. Certains de ces enseignements permettent d'envisager la nouvelle évangélisation comme une nouvelle « mentalité pastorale ». D'autres enseignements permettent de voir la nouvelle évangélisation comme un nouveau « style de vie pastorale ».

Je m'arrêterai d'abord à la nouvelle évangélisation comme culture ecclésiale. Rappelons que la « culture ecclésiale » renvoie aux présupposés partagés par les membres d'une communauté ecclésiale. En ce qui nous concerne, elle réfère à notre « mentalité pastorale » qui comporte certains présupposés théologiques. Ces présupposés sont représentés ci-dessous sous forme graphique. Pour les niveaux supérieurs de la pyramide se rapportant à « la mentalité pastorale », j'ai placé les références magistérielles qui s'y rapportent à droite et les catégories théologiques qui y sont associées à gauche. Les niveaux inférieurs se rapportant au « style de vie pastorale » ont été volontairement omis pour simplifier la présentation. Comparativement à ce nous avons fait, l'ordre de la présentation suit un ordre descendant plutôt qu'ascendant.

**Graphique 7 : Les présupposés théologiques**



<sup>156</sup> Saint-Pierre, Mario. « ÉVANGÉLISATION – NOUVELLE ÉVANGÉLISATION : Tentative de définition ou de clarification. » Québec (non publié), novembre 2010, p. 3.

### 2.2.1 La dimension théologique et ecclésiologique par le « témoignage »

Comme futur prêtre, on m'invitait à concevoir mon rôle comme celui d'un homme en dialogue. Il me fallait dialoguer avec le monde, pour l'accompagner sur le chemin de l'Évangile. Je reconnaissais l'importance du dialogue, puisque j'étais constamment confronté à des visions du monde différentes et à des courants de pensée divergents. Non seulement le dialogue devenait-il important, mais il était rendu nécessaire. En éthique appliquée, j'avais appris à connaître plusieurs théories actuelles liées aux grandes questions éthiques. J'avais de quoi dialoguer. Je me demandais tout de même : « Jusqu'où faut-il poursuivre le dialogue? Le dialogue est-il un but en soi? Doit-il comporter une finalité supérieure? » Je me questionnais sur la finalité de la pratique du dialogue.

Mon expérience du parcours Alpha me rappelait que le dialogue de Dieu avec l'humanité n'était pas un dialogue quelconque. Il s'agit du plus grand des dialogues. C'est un dialogue d'Alliance. C'est le dialogue du Salut, comme le rappelle si bien Paul VI dans son encyclique *Ecclesiam Suam* (nos 73-79)<sup>157</sup>. C'est un dialogue ayant un but, une intentionnalité : conduire à la rencontre de Jésus Sauveur. Le fait d'avoir pour but la rencontre avec le Christ n'empêchait pas le dialogue. Au contraire, il l'enrichissait. C'est donc dire que la notion de dialogue au sens strict n'était pas suffisante pour m'aider à répondre à la question : « Qui suis-je? » et « qui sommes-nous? » (dimension théologique et ecclésiologique).

À ce moment-là, j'ai été amené à faire un lien avec la notion de témoignage, catégorie première de la dimension théologique de la nouvelle évangélisation.

Pourquoi, sur un plan fondamental, la nouvelle évangélisation s'appuierait-elle d'abord sur la catégorie du témoignage? Notre réflexion comporte au moins deux éléments.

Tout d'abord, selon Jean-Paul II, la réalité de la « nouvelle évangélisation » servirait de fil conducteur pour comprendre la réflexion théologico-pastorale de l'Église, depuis l'exhortation apostolique *Evangelii Nuntiandi* jusqu'à nos jours. Voici ce qu'il en dit dans sa lettre *Tertio Millenio Ineunte* :

Sur le chemin de la préparation du rendez-vous de l'An 2000 s'inscrit la série de Synodes commencée après le Concile Vatican II : Synodes généraux et Synodes continentaux, régionaux, nationaux et diocésains. Le thème fondamental est celui de l'évangélisation, et même de la nouvelle évangélisation, dont les bases ont été

---

<sup>157</sup> Paul VI. *Lettre encyclique "Ecclesiam Suam"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 6 août 1964, nos 73-79. Document HTML : [http://www.vatican.va/holy\\_father/paul\\_vi/encyclicals/documents/hf\\_p-vi\\_enc\\_06081964\\_ecclesiam\\_fr.html](http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_06081964_ecclesiam_fr.html) (visité le 5 septembre 2014).

posées par l'exhortation apostolique *Evangelii Nuntiandi* de Paul VI, publiée en 1975 après la troisième Assemblée générale du Synode des Évêques.<sup>158</sup>

Jean-Paul II suggère que l'essentiel de la dimension théologique de la « nouvelle évangélisation » se trouve résumé dans l'exhortation *Evangelii Nuntiandi* de Paul VI. Paul VI a lui-même voulu inscrire sa réflexion dans le sillage du Concile Vatican II. Fait intéressant à remarquer : le Concile Vatican II a fait de la catégorie du témoignage un thème central de sa réflexion :

Nous constatons que le thème du témoignage est l'un des thèmes majeurs et privilégiés de Vatican II. Comme un leitmotiv, il revient dans toutes les Constitutions et dans tous les Décrets. De même que les disciples du Christ sont appelés par Dieu, chacun suivant son état, à une sainteté dont la perfection est celle du Père, tous également sont appelés à *témoigner*, par la transformation de leur vie, de la réalité du salut donné en Jésus-Christ.<sup>159</sup>

Ayant participé au Concile Vatican II à titre d'expert-théologien, le père René Latourelle considère que le témoignage fut une catégorie récurrente lors des travaux conciliaires. Elle permet de rendre compte de l'ecclésiologie du Concile Vatican II :

Conscient que le témoignage est le type d'action qui convient le mieux à une Église dont les membres vivent en état de diaspora dans un monde sécularisé, Vatican II a souligné, avec une insistance qui est presque de l'acharnement, l'importance du témoignage<sup>160</sup>.

Le Concile Vatican II aurait fait du témoignage une catégorie centrale d'un point de vue ecclésiologique : « Le concile Vatican II vise donc à exprimer d'une manière prophétique une ecclésiologie du témoignage de foi qui doit servir à son renouveau »<sup>161</sup>.

Par conséquent, le témoignage, qui comprend tout à la fois le témoignage de la vie et le témoignage en parole, allait constituer une catégorie centrale me permettant de répondre aux questions : « Qui suis-je comme croyant? Qui sommes-nous comme Église? » (dimension théologique et ecclésiologique). Cette prise de conscience m'a permis de reconnaître le caractère fondamental du témoignage dans la vie chrétienne en général et dans le presbytérat en particulier. Le témoignage est bien plus qu'une technique pastorale servant à mettre en valeur le « vécu » des participants (ainsi évoque-t-on parfois le « témoignage » d'un converti). Le témoignage est l'attitude que l'Église adopte à l'égard du monde et que chacun de ses membres adopte pour

---

<sup>158</sup> Jean-Paul II. *Lettre apostolique "Tertio Millenio Adveniente"*. Vatican: Édition polyglotte vaticane, 6 janvier 2001, n° 21.

<sup>159</sup> Latourelle, René. *Le témoignage chrétien*. Montréal : Desclée et Bellarmin, collection « Hier Aujourd'hui », n° 4, 1971, p. 28.

<sup>160</sup> Idem p. 9.

<sup>161</sup> Saint-Pierre, Mario. Op. cit. p. 39.

lui-même. Faire du témoignage la clé de voûte de l'identité chrétienne, c'est reconnaître une place prépondérante aux relations interpersonnelles.

Le témoignage constitue le premier présupposé théologique sur lequel j'allais édifier ma réflexion ultérieure. Du même coup, il prépare à une réflexion sur l'ecclésiologie du témoignage de foi, ce que j'appellerai une ecclésiologie pastorale.

### 2.2.2 La dimension biblique par le « modèle apostolique »

Durant mes études universitaires, on avait rarement parlé du « kérygme ». On préférait plutôt mettre en évidence les valeurs chrétiennes. Ces valeurs étaient supposément à l'origine de la modernité. Sans le savoir, les gens actuels fonctionneraient à l'aide de valeurs dont ils ignorent l'origine. Ce devait être le prétexte idéal pour engager avec eux un dialogue. Mais le problème, c'est qu'aujourd'hui, on ne peut plus vraiment discuter sur la base de valeurs communes. Dans un contexte relativiste, chacun a droit à ses valeurs et toutes les valeurs se valent. Il n'y a même plus de hiérarchie des valeurs<sup>162</sup>. De nos jours, les gens se remettent-ils souvent en cause sur le plan moral? Et concernant leurs valeurs? Existe-t-il seulement un discours sur les valeurs dans l'espace public? L'expérience me montre que les Québécois délibèrent peu sur leurs valeurs. Ils préfèrent discuter de leur vécu, exprimer leurs sentiments. D'une part, le fait d'exercer le jugement prudentiel sur la base d'un système de valeurs est presque devenu un « interdit » dans la société actuelle<sup>163</sup>. Avec le prêtre et le sociologue Jacques Grand'Maison, nous n'hésitons pas à parler d'une « déculturation du jugement » pour évoquer la situation du Québec contemporain<sup>164</sup>. D'autre part, si les Québécois ne font plus appel aux valeurs pour orienter leurs comportements, ils font appel aux valeurs quand vient le temps de justifier leurs comportements aux yeux des autres. Le discours moral est utilisé à des fins manipulatoires pour exercer un pouvoir sur autrui. À cet égard, nous souscrivons à la thèse de l'« émotivisme » du philosophe Alasdair MacIntyre qui décrit la posture morale de bon nombre de nos contemporains de la manière suivante :

Je ne peux réellement faire appel à des critères impersonnels, car il n'existe pas de critères impersonnels. Je peux avoir l'impression d'en employer, d'autres peuvent croire que j'en emploie, mais il n'en est rien. La seule réalité du discours moral est la tentative par une volonté d'aligner les attitudes, sentiments, choix et préférences d'une autre volonté sur les siennes. Autrui est toujours un moyen, jamais une fin<sup>165</sup>.

---

<sup>162</sup> Conférence des évêques catholiques du Canada. *Catéchisme de l'Église catholique – Édition définitive avec guide de lecture*. Ottawa : Concacon, 1998, p. 397, n° 1886.

<sup>163</sup> Grand'Maison, Jacques. *Quand le jugement fout le camp*. Montréal : Fides, 2000, p. 79 à 83.

<sup>164</sup> Idem p. 85 et suivantes.

<sup>165</sup> MacIntyre, Alasdair. *Après la vertu – Étude de théorie morale*. Paris : Presses universitaires de France, 2013, p. 26.

Pour toutes ces raisons, il est difficile de se servir des valeurs comme base première pour établir un dialogue pastoral. Lorsque survient une crise, une difficulté, il est préférable de se placer sur un registre existentiel. Fondamentalement, les gens cherchent un sens à leur vie. Ils veulent trouver une réponse à la question : « Pourquoi suis-je sur terre? ».

Mon expérience du parcours Alpha me rappelait que ce qui provoque un vrai dialogue, un dialogue qui conduit à une redécouverte du sens de la vie, c'est une bonne question de départ. Pas de bonne question, pas de vrai dialogue capable de déboucher sur la découverte de la vérité. Comme à l'époque de Jésus (Matthieu 16, 13-20), une des questions existentielles qui fascine la plupart des gens est : « Qui est Jésus? Est-ce que Jésus est vraiment ce qu'il prétend être, c'est-à-dire le Fils de Dieu? Ou est-ce un révolutionnaire, comme Jean-Baptiste? Un maître spirituel, comme Élie? Ou un prophète, comme Jérémie? ». Bien que chacun puisse avoir son opinion à ce sujet, toutes les opinions ne se valent pas. Nous sommes placés devant une alternative :

Un homme, simplement homme, et qui dirait les choses que Jésus a dites ne serait pas un grand sage. Ce serait un fou (aussi fou que quelqu'un qui se prendrait pour Napoléon), ou bien le diable en personne. À chacun d'en juger. Soit Jésus était le Fils de Dieu, soit il était fou ou pire encore. Mais ne nous permettons pas de déclarer pompeusement qu'il était un grand humaniste. Jésus ne nous a pas laissé cette alternative. Ce n'était pas son intention<sup>166</sup>.

Ma pratique d'évangélisation me faisait prendre conscience que le monde est intrigué par la figure historique de Jésus. Personne ne peut rester insensible aux paroles et aux gestes accomplis par Jésus de Nazareth. Quiconque fait sa connaissance est amené à se positionner tôt ou tard. Un jour surgit la question : « Qui est Jésus, 'pour moi'? ». C'est là le but de tout dialogue évangéliste, c'est-à-dire arriver à ce que l'on s'interroge sur la personne de Jésus :

Le plus beau témoignage se révélera à la longue impuissant s'il n'est pas éclairé, justifié — ce que Pierre appelait donner “ les raisons de son espérance ”[52] —, explicité par une annonce claire, sans équivoque, du Seigneur Jésus. La Bonne Nouvelle proclamée par le témoignage de vie devra donc être tôt ou tard proclamée par la parole de vie. Il n'y a pas d'évangélisation vraie si le nom, l'enseignement, la vie, les promesses, le Règne, le mystère de Jésus de Nazareth Fils de Dieu ne sont pas annoncés<sup>167</sup>.

L'évangélisation demandait une option claire pour le Christ. J'ai été amené à la formation de disciples en raison de son christocentrisme pastoral (chapitre 3). Une telle option allait me permettre de répondre à la

---

<sup>166</sup> Association Alpha France. *Manuel Alpha*. Paris : Alpha France, 2003, p. 5. Citation de C. S. Lewis que l'on retrouve dans le *Manuel Alpha*.

<sup>167</sup> Paul VI. *Evangelii Nuntiandi*. n° 22.



question : « pourquoi? » (dimension biblique). Pourquoi suis-je engagé en pastorale? Qu'est-ce qui me motive?

Dans cette perspective, l'enseignement de Jean-Paul II comporte une remarque importante qui permet de reconnaître dans la vie apostolique du Christ et des apôtres le modèle « fondateur et paradigmatique » de la vie pastorale :

Pour réaliser une œuvre efficace d'évangélisation, nous devons retourner, pour nous en inspirer, au tout premier modèle apostolique. Ce modèle, fondateur et paradigmatique, nous le contemplons au Cénacle : les apôtres sont unis à Marie et persévèrent avec elle dans l'attente du don de l'Esprit. C'est seulement par l'effusion de l'Esprit que commence l'œuvre d'évangélisation. Il faut donc commencer l'évangélisation en invoquant l'Esprit et en cherchant où il souffle (cf. Jn 3, 8). Des symptômes de ce souffle de l'Esprit Saint sont certainement encore présents aujourd'hui en Europe. Pour les trouver, les soutenir et les développer, il faudra parfois laisser des schémas atrophiés pour aller là où commence la vie, là où nous voyons que se produisent des fruits de vie "selon l'Esprit" (cf. Rm 8).<sup>168</sup>

Selon Mario Saint-Pierre, la dimension biblique de la « nouvelle évangélisation » ferait de la vie apostolique du Christ et de l'Église primitive l'objet premier de sa réflexion<sup>169</sup>. Ainsi, le modèle apostolique constitue le second présupposé théologique sur lequel j'allais développer une réflexion plus approfondie. Il ouvre la voie à une réflexion sur le Christ comme matrice première de la vie pastorale, ce que j'appellerai un christocentrisme pastoral.

### 2.2.3 La dimension méthodologique par le « processus d'évangélisation »

La pratique de l'évangélisation demandait aussi que l'on reconnaisse l'existence d'un processus, c'est-à-dire une suite de phénomènes liés les uns aux autres, dont la prise en compte a des répercussions sur le plan pastoral. Je n'avais pas appris à penser en terme de processus. J'aurais pu décrire l'évangélisation de manière aléatoire, en énumérant pêle-mêle l'apostolat, la vie en communauté, les œuvres de charité, la conversion, le témoignage personnel, la prédication, les sacrements. Jusque-là, je n'avais pas compris que toutes ces pratiques de vie chrétienne sont appelées à s'intégrer les unes les autres. Elles sont organiquement liées entre elles au sein d'une même praxis missionnaire<sup>170</sup>. J'avais appris à mener une série d'activités, isolées les unes des autres. Par exemple, je ne comprenais pas en quoi le témoignage personnel

---

<sup>168</sup> Jean-Paul II. « Allocution prononcée à l'occasion du VI<sup>e</sup> Symposium du Conseil des Conférences épiscopales d'Europe. » *La Documentation Catholique* n° 1906 (17 novembre 1985) : p. 1086.

<sup>169</sup> Saint-Pierre, Mario. Op. cit. p. 3.

<sup>170</sup> À propos de la notion de « praxis missionnaire », nous référons à l'introduction de la partie 5. Au sujet de la notion d'« intégration » des pratiques de vie chrétienne, nous renvoyons au chapitre 10.

conduisait à la prédication, et en quoi la prédication menait à la conversion, jusqu'au jour où j'ai saisi pratiquement que l'annonce de la Parole de Dieu peut initier chez les gens un chemin de conversion et de croissance spirituelle. Par le biais du parcours Alpha, les gens vivaient un réel cheminement. Au fil des années, j'ai compris que ce cheminement dépendait en grande partie d'un processus qu'il faut connaître, ce qu'on appelle le processus d'évangélisation. C'est un ensemble d'étapes qui conduisent une personne de la recherche spirituelle à la rencontre personnelle avec le Christ. Il est important de saisir l'activité pastorale en termes de processus et de tenir compte du facteur temps. Rappelons les sept étapes du processus d'évangélisation selon Paul VI : renouveau de l'humanité, témoignage, annonce explicite, adhésion du cœur, entrée dans la communauté, accueil des signes, initiative d'apostolat<sup>171</sup>.

L'évangélisation envisagée comme un processus constitue le troisième présupposé théologique sur lequel j'ai fondé ma réflexion. La prise en compte de ce processus m'a permis de développer une préoccupation pour tout ce qui se rapporte à la méthodologie pastorale.

### 3. Un mouvement de discernement pastoral

Le fait de m'être intéressé au premier mouvement de la praxis de la « nouvelle évangélisation », à savoir la conversion pastorale, m'a amené à parler de moi comme intervenant-chercheur. Le fait de s'intéresser maintenant au second mouvement de la « nouvelle évangélisation », à savoir le discernement pastoral, me conduit à parler de la vie de mon Église locale, dans laquelle cette pratique de discernement s'est opérée. Durant cette seconde partie, le langage de la conversion cèdera le pas au langage théologique. C'est pourquoi le « je » de l'intervenant sera délaissé au profit du « nous » du chercheur.

En préparation du Synode des évêques intitulé : « la nouvelle évangélisation pour la transmission de la foi chrétienne » (du 7 au 28 octobre 2012), le secrétariat du Synode a demandé à chaque conférence épiscopale de lui faire parvenir les résultats d'un questionnaire accompagnant le document des *Lineamenta*. Un comité de travail a été mis sur pied par l'archevêque de Québec au mois de mai 2011 pour réfléchir autour des *Lineamenta*. Dans le cadre de ce comité, il nous a été donné de produire un compte rendu critique du chapitre 1 du document qui traite principalement de la « nouvelle évangélisation » sous l'angle du discernement. Il nous a semblé juste de l'intégrer à ce stade-ci de notre réflexion pour illustrer le mouvement de discernement pastoral, tel qu'il est compris dans l'Église.

---

<sup>171</sup> Paul VI. *Evangelii Nuntandi*. n° 24.

Le document des *Lineamenta* a pour objectif premier de traiter du thème du Synode des évêques sur « la nouvelle évangélisation pour la transmission de la foi chrétienne ». L'objet principal de la réflexion de ce synode était la « nouvelle évangélisation », dans la perspective de la « transmission de la foi chrétienne ». Sous sa forme actuelle, le document des *Lineamenta* se voulait une aide en ce sens. Pourtant, il est à se demander si le document contribuait réellement au but poursuivi. Des questions surgissent : s'agit-il réellement d'une réflexion sur la « nouvelle évangélisation » ? N'a-t-on pas plutôt affaire à une réflexion sur la « transmission de la foi chrétienne » avec la « nouvelle évangélisation » comme horizon premier ? La répartition de la matière nous amène à le penser : un peu moins de la moitié du document porte principalement sur la nouvelle évangélisation (introduction et chapitre 1), tandis que l'autre partie porte sur les modalités de la transmission de la foi (chapitre 2) et les instruments dont dispose l'Église pour transmettre la foi (chapitre 3). De plus, lorsqu'il est question de nouvelle évangélisation, on n'y traite que de sa dimension pastorale. Ceci étant dit, le plan des *Lineamenta* a l'avantage de lier ensemble la réflexion sur les modalités de la transmission de la foi et les instruments favorisant cette même transmission, ce qui assure à l'ensemble une certaine cohérence pastorale. Néanmoins, le document néglige une sérieuse réflexion sur les agents de la transmission, ainsi que sur ses destinataires, chose que l'on retrouve par exemple dans l'exhortation apostolique *Evangelii Nuntiandi*<sup>172</sup> (chapitre 5 sur les destinataires de l'évangélisation et le chapitre 6 sur les ouvriers de l'évangélisation).

Dans ce contexte, le chapitre 1 des *Lineamenta* a pour but de déployer la pleine signification de l'expression « nouvelle évangélisation », telle que définie en introduction. Dès les premières lignes, elle est présentée principalement comme « un processus de discernement ». Ce chapitre se veut une explicitation et une actualisation de cette définition, à travers une série d'applications liées au contexte actuel. Nous verrons en quoi cette définition, bien que légitime, n'en reste pas moins limitée, et qu'elle demande à être complétée. Nous verrons aussi en quoi la définition que nous nous sommes donnée de la « nouvelle évangélisation » trouve encore sa pertinence. Rappelons-en les principaux éléments :

La « nouvelle évangélisation » est fondamentalement une praxis ecclésiale 'ad intra' qui comporte un double mouvement : elle procède d'un mouvement de conversion pastorale et engendre un mouvement de discernement pastoral; elle produit un changement de la culture ecclésiale, c'est-à-dire un changement de mentalité et de style de vie pastorale.

C'est sur ces éléments que nous allons nous attarder, en nous penchant plus spécialement sur les dimensions doctrinale et pastorale de la nouvelle évangélisation, ainsi que sur l'articulation entre conversion et discernement pastoral.

---

<sup>172</sup> Idem nos 49 à 73.

Au début du chapitre 1 des *Lineamenta*, le document rappelle que le terme « nouvelle évangélisation » est « une expression apparue récemment dans l'univers de la réflexion ecclésiale et pastorale, de sorte que sa signification n'est pas toujours claire et établie » (n° 1).

D'une part, il est vrai que l'expression est d'un usage récent, comme nous l'avons déjà évoqué. D'autre part, force est de constater que l'expression n'est pas toujours reconnue à sa juste valeur. Au diocèse de Québec, l'expression sert le plus souvent à désigner un certain type d'activité pastorale, à savoir la première annonce, ou encore, certaines méthodes pastorales.

En ce sens, le document des *Lineamenta* ne réussit pas à dissiper l'ambiguïté entourant l'expression. Au contraire, il contribue pratiquement à la renforcer, puisqu'il ne reconnaît à l'expression aucune valeur didactique. Autrement dit : cette expression ne serait pas porteuse d'un enseignement magistériel spécifique. L'expression n'aurait qu'une valeur parénétiq. Le mot « parénèse » vient du verbe grec *paraino* qui veut dire « exhorter, avertir ». Ce verbe est à l'origine du substantif *parainesis* qui signifie « exhortation, avertissement ». Dans les lettres de Paul, on retrouve presque toujours deux parties : une première partie comportant un enseignement doctrinal s'adressant à l'intelligence et une seconde partie exhortant à l'action et s'adressant à la volonté.

Dans le document des *Lineamenta*, la valeur parénétiq. de l'expression « nouvelle évangélisation » est clairement établie. Jean-Paul II aurait donné naissance à l'expression pour « en faire un instrument de lancement; il l'introduit comme un moyen pour communiquer des énergies en vue d'une nouvelle ferveur missionnaire et évangélisatrice » (n° 5). Il aurait voulu sortir l'Église de sa torpeur en utilisant l'expression « nouvelle évangélisation » comme d'un instrument pour stimuler sa volonté et raviver sa ferveur. Une lecture attentive des numéros 1 à 10 des *Lineamenta* nous permet de constater que l'expression « nouvelle évangélisation » est presque exclusivement envisagée au sens pastoral (ou parénétiq.). La liste des occurrences renvoyant à l'utilisation pastorale de cette expression montre à quel point il s'agit d'une accentuation très importante<sup>173</sup>. Pas moins de 199 occurrences renvoient à l'expression « nouvelle évangélisation » dans sa dimension pastorale.

---

<sup>173</sup> Voici la liste des occurrences avec les numéros entre parenthèses : instrument (1), voie (1), instrument de lancement (5), moyen pour communiquer des énergies en vue d'une nouvelle ferveur missionnaire et évangélisatrice (5), courage d'oser de nouvelles voies (5), action spirituelle (5), capacité (5), effort de renouvellement (5), opération de revitalisation (5), relance spirituelle de la vie de foi (5), point de départ d'un parcours de discernement (5), relecture de la mémoire de foi (5), prise en charge de nouvelles responsabilités et de nouvelles énergies (5), audace (5), attitude (5), style audacieux (6), encouragement (6), demande d'une plus grande audace (6), instrument (7), agir pour construire des itinéraires permettant une lecture des phénomènes (7), mise au défi (7), soutenir l'effort des chrétiens (7), incitation au discernement (8), exigence d'identifier de nouvelles expressions de l'évangélisation (9), refaire le tissu chrétien de la société humaine (9), question critique et directe (10), nouvelle attention de l'Église (10), réalité (10), chemin (10), programme (10), mission (10).

Pourtant, Jean-Paul II attribuait également à l'expression « nouvelle évangélisation » une dimension doctrinale. C'est même la richesse des contenus doctrinaux associés à cette expression qui a justifié peu à peu son emploi à des fins pastorales. À travers les quelque 238 emplois de l'expression dans les discours magistériels de Jean-Paul II, il est possible de dégager plusieurs thèmes doctrinaux. Comme nous l'avons déjà mentionné, Mario Saint-Pierre reconnaît que l'enseignement magistériel sur la nouvelle évangélisation comporte « cinq perspectives différentes et complémentaires »<sup>174</sup>. Celles-ci correspondent à chaque niveau d'apprentissage évoqué précédemment. La prise en compte de ces perspectives permet de donner une définition plus complète et intégrale de l'expression « nouvelle évangélisation ». De la sorte, nous éviterions de réduire l'expression à un simple slogan pastoral...

Il vaut la peine de souligner que Benoît XVI, dans son motu proprio *Ubicumque et semper*<sup>175</sup> à l'origine de la mise sur pied du Dicastère sur la nouvelle évangélisation, reconnaît la dimension doctrinale de l'enseignement de Jean-Paul II sur la nouvelle évangélisation. Il évoque le caractère synthétique de sa réflexion « qu'il approfondit de façon systématique dans de nombreuses interventions » et il donne comme premier devoir spécifique au nouveau dicastère la tâche d'approfondir le « sens théologique et pastoral de la nouvelle évangélisation », ainsi que « l'étude, la diffusion et la mise en œuvre du magistère pontifical relatif aux thèmes de la nouvelle évangélisation ». Il ne fait pas de doute que l'enseignement magistériel sur la nouvelle évangélisation contient bel et bien des éléments doctrinaux dont on doit tenir compte si l'on veut rester fidèle au sens de l'expression.

L'accent mis sur la dimension pastorale de la « nouvelle évangélisation » entraîne une série de conséquences dans le document des *Lineamenta*. Une d'entre elles consiste à ne pas pouvoir aller jusqu'au bout de la réflexion sur le thème de la conversion pastorale. À la fin du chapitre 1, le document rappelle à juste titre qu'« il est temps que l'Église appelle ses communautés chrétiennes à une conversion pastorale au sens missionnaire de leur action et de leurs structures » (n° 10). On se réjouit de voir ce thème apparaître comme un point d'orgue qui vient clore ce chapitre. Cependant, on s'étonne que ce thème ne soit pas davantage développé. Selon nous, ce thème de la conversion pastorale permet d'envisager sous un autre angle l'appel à la nouvelle évangélisation : non pas comme un appel à une certaine forme d'activisme pastoral, mais plutôt comme une invitation à une réelle transformation intérieure.

---

<sup>174</sup> Saint-Pierre, Mario. Op. cit. p. 3.

<sup>175</sup> Benoît XVI. *Lettre apostolique sous forme de motu proprio "Ubicumque et semper"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 21 septembre 2010. Document HTML : [http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/apost\\_letters/documents/hf\\_ben-xvi\\_apl\\_20100921\\_ubicumque-et-semper\\_fr.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/apost_letters/documents/hf_ben-xvi_apl_20100921_ubicumque-et-semper_fr.html) (visité le 5 septembre 2014).

À en croire les *Lineamenta*, l'expression « nouvelle évangélisation » constituerait d'abord et avant tout une exhortation à un changement de style de vie pastorale<sup>176</sup>, c'est-à-dire un changement de comportement. En effet, elles sont nombreuses les occurrences se référant au style de vie pastorale<sup>177</sup>. Pourtant, l'expression n'est pas qu'un appel à changer de style de vie. Elle est aussi un appel à changer de mentalité pastorale, du simple fait qu'elle comporte aussi une dimension doctrinale. C'est ce que suggèrent les *Lineamenta* par le bon nombre d'occurrences relatives à la mentalité pastorale<sup>178</sup>. Cela nous fait dire que ce document aurait pu mettre à profit cette réflexion en approfondissant le thème de la conversion pastorale et en s'appuyant pour ce faire sur le témoignage des Écritures.

Comme nous l'avons déjà mentionné, pour saint Marc, l'appel des premiers disciples incluait une invitation à la conversion : « Le temps est accompli. Le règne de Dieu est proche. Convertissez-vous et croyez à la Bonne Nouvelle » (Marc 1, 15). Une traduction littérale du verbe grec *metanoiein* permet de comprendre ce passage de la manière suivante : « Changez de mentalité [*metanoiete*] et croyez à la Bonne Nouvelle » (Marc 1, 15).

À propos des impératifs « convertissez-vous » et « croyez », l'exégète dom Benoît Standaert dit qu'« on peut voir dans les deux verbes une démarche cohérente : en se convertissant, on se détourne d'une conduite ambiguë ou franchement mauvaise et on se tourne vers le bien ; en croyant, on s'engage avec confiance dans ce qui nous est annoncé et proposé »<sup>179</sup>. Cette démarche résume en elle-même le cœur de la nouvelle évangélisation. Elle comporte deux aspects complémentaires, ce que les *Lineamenta* appellent « des modes spirituels qui se succèdent sans solution de continuité à l'intérieur de la vie chrétienne » (n° 5), à savoir : le changement de mentalité, à travers « une vérification et une purification de soi », et le changement de comportement, à travers « une mise en marche » (n° 5). Rappelons que, pour sa part, Barreau référait à ces deux modes spirituels à l'aide des expressions « expérience de la foi » et « créativité de la foi ». L'expérience

---

<sup>176</sup> On doit l'expression « style de vie pastorale » à Jean-Paul II, au numéro 18 de l'exhortation *Pastores dabo vobis* : « [La nouvelle évangélisation] exige que les prêtres soient radicalement et totalement plongés dans le mystère du Christ et capables de réaliser un nouveau style de vie pastorale... ». Document HTML : [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_25031992\\_pastores-dabo-vobis\\_fr.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_25031992_pastores-dabo-vobis_fr.html) (visité le 5 septembre 2014).

<sup>177</sup> Une liste des occurrences dans les 5 premiers numéros des *Lineamenta* est ici donnée : vérifier son vécu (2), vérifier son aptitude à évangéliser (2), acteur et sujet de la proclamation (2), textes, prières, modèles, méthodes pédagogiques, itinéraires spirituels, chemins d'initiation à la foi, œuvres et institutions d'éducation (2), transmission de la mémoire (3), partage des valeurs (3), pratique ecclésiale (4), ferveur missionnaire et évangélisatrice (5), courage (5), évaluer la situation (5), action spirituelle (5), santé du christianisme (5), défis (5), effort de renouvellement (5), opération de revitalisation (5), relance spirituelle de la vie de foi (5), point de départ sur le parcours de discernement (5), relecture de la mémoire de foi (5), prise en charge de nouvelles responsabilités et de nouvelles énergies en vue de la proclamation (5).

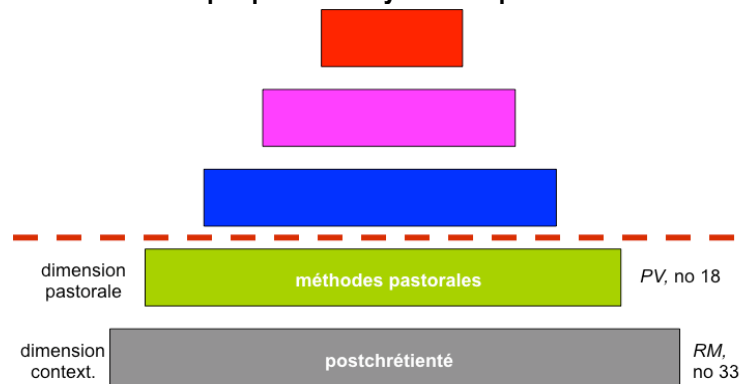
<sup>178</sup> Une liste des occurrences nous montre la présence de ce thème : interroger sur la qualité de sa foi (2), façon de se percevoir soi-même et d'être chrétiens-disciples-témoins (2), question concernant le sujet chargé de cette opération spirituelle (2), réalité non extrinsèque (2), essence et vie de l'Église (2), capacité de configuration de l'Église (2), être à l'écoute et se faire disciple (2), écoute, compréhension, interprétation (3), nouvelles questions sur le sens des actions de l'Église (3), espaces et occasions d'écoute (3), signification (5), attitude (5).

<sup>179</sup> Standaert, Benoît. *Évangile selon Marc – Commentaire – Première partie : Marc 1, 1 à 6, 13*. Pendé : J. Gabalda et Cie, coll. études bibliques (nouvelle série, n° 61), 2010, p. 138.

de la purification de soi et de la conversion conduirait le chrétien d'aujourd'hui à une mise en marche à caractère créatif en lui permettant d'opérer un réel discernement.

À un changement de mentalité devrait correspondre un changement de comportement, ce que saint Marc appelle « croire en l'Évangile ». Il s'agit du verbe grec *pisteuo* à l'impératif que l'on traduit par « croyez ». Il s'agit avant tout d'un appel à un changement d'attitude (ou de comportement), puisque selon Babut, le verbe fait référence chez le disciple à l'adoption d'une attitude de confiance envers Jésus<sup>180</sup>. Ce changement de comportement fait ici référence aux niveaux 1 et 2 de la pyramide de Dilts, qui rappelle le changement lié au contexte et aux comportements. C'est ce que nous allons aborder sous l'angle des comportements pastoraux et du contexte pastoral. Nous verrons en quoi l'enseignement magistériel a eu des échos sur notre façon de concevoir le changement à chacun de ces niveaux. Pour alléger la présentation, nous omettons les niveaux supérieurs de la pyramide. Nous poursuivons la présentation en suivant l'ordre descendant de la pyramide.

**Graphique 8 : Le style de vie pastorale**



### 3.1 La dimension pastorale par les « méthodes pastorales »

Pour terminer notre tour d'horizon des principales dimensions du discours magistériel sur la nouvelle évangélisation, nous ne pouvons passer sous silence l'un des passages les plus souvent cités de Jean-Paul II pour décrire ce phénomène. Il contient « la » définition la plus courante de la nouvelle évangélisation. Ce passage nous permettra de mieux saisir l'utilisation qui est faite de l'expression « nouvelle évangélisation » dans les *Lineamenta*. Nous le citons intégralement :

Aujourd'hui, en particulier, la tâche pastorale prioritaire de la nouvelle évangélisation incombe à tout le peuple de Dieu, et demande une nouvelle ardeur, de nouvelles

<sup>180</sup> Babut, Jean-Marc. Op. cit. p. 73.

méthodes et un nouveau langage pour l'annonce et le témoignage évangéliques. Il exige que les prêtres soient radicalement et totalement plongés dans le mystère du Christ et capables de réaliser un nouveau style de vie pastorale, caractérisé par une profonde communion avec le Pape, les évêques et entre eux, et par une collaboration féconde avec les laïcs, dans le respect et la promotion des divers rôles, des charismes et des ministères au sein de la communauté ecclésiale<sup>181</sup>.

Jean-Paul II dit que la nouvelle évangélisation demande « une nouvelle ardeur, de nouvelles méthodes et un nouveau langage pour l'annonce et le témoignage évangéliques. » Il est intéressant de souligner que ce passage renvoie au type d'attitudes et de comportements (émotions, paroles et actions) auquel on s'attend de ceux qui s'engagent à la nouvelle évangélisation. Il est question de comportements pastoraux renouvelés. Selon nous, il est évident que le renouvellement du style de vie pastorale, et plus spécialement de ses méthodes, ses paroles et ses actions, ne peut s'effectuer sans une sérieuse remise en question de ses capacités, de ses connaissances et de ses attitudes, tout le champ de ce qu'on appelle les compétences pastorales (niveau supérieur de la pyramide). Le simple fait d'isoler la dimension pastorale de la dimension méthodologique est en soi hautement problématique. Cela montre les risques que comporte l'absence d'une vision intégrale de ce qu'est la nouvelle évangélisation. Jean-Paul II prend la peine d'associer ce que nous aurions tendance à dissocier. Ainsi en est-il de la dimension pastorale qu'il prend la peine de lier dans ce passage à la dimension contextuelle, ou si l'on veut, au contexte ecclésial dans lequel sont appelés à évoluer les acteurs de la nouvelle évangélisation : « une profonde communion avec... », « une collaboration féconde avec... », « dans le respect... ».

Fait à noter : pour évoquer les actions pastorales, on préfère parfois traduire le mot « méthode » par « moyen ». Il semble que le sens de ces mots ne puisse être confondu. Le mot « méthode » fait référence à « l'ensemble des moyens pour atteindre un but »<sup>182</sup>, tandis que le mot « moyen » renvoie à une « façon de faire en vue d'atteindre un résultat, de parvenir à une fin ». Une méthode réfère à un ensemble de moyens pour atteindre un but, ce qui suppose l'exercice d'un savoir-faire favorisant la coordination de certains moyens en vue d'une finalité. L'emploi d'une méthode pastorale suppose donc la maîtrise d'un savoir-faire pastoral, ou si l'on veut, d'un art pastoral, en vue d'une finalité pastorale, ce que ne comporte pas le sens du mot « moyen » qui simplifie l'expression originale en la réduisant au fait de démontrer une nouvelle « façon de faire ». Cette dernière remarque montre jusqu'à quel point il nous faut veiller à ne pas désarticuler le discernement pastoral de la conversion pastorale. Concrètement, le discernement peut porter sur le choix de telle ou telle méthode pastorale. Cependant, ce qui permet de saisir la pertinence de telle ou telle méthode, ce sont les principes, les valeurs et les compétences qui sous-tendent les méthodes.

---

<sup>181</sup> Jean-Paul II. *Pastores dabo vobis*. n° 18.

<sup>182</sup> De Villers, Marie-Éva. *Multidictionnaire de la langue française*. Montréal : Québec Amérique, 1997, p. 923.



Mentionnons que le renouvellement des méthodes pastorales, du langage et de l'ardeur constitue le quatrième présupposé théologique sur lequel s'appuie la présente réflexion.

### **3.2 La dimension contextuelle par la « postchrétienté »**

Dans sa lettre encyclique *Redemptoris missio*, au numéro 33, Jean-Paul II distingue *trois situations* dans lesquelles l'évangélisation est appelée à s'exercer. La première est celle « des peuples, des groupes humains, des contextes socio-culturels [sic] dans lesquels le Christ et son Évangile ne sont pas connus, ou dans lesquels il n'y a pas de communautés chrétiennes assez mûres » pour témoigner de la foi chrétienne. Il s'agit du contexte de *l'activité missionnaire « ad gentes »*. La deuxième situation est celle « des communautés chrétiennes aux structures ecclésiales fortes et adaptées, à la foi et à la vie ferventes » qui évangélisent et qui expérimentent une réelle croissance. Il s'agit là du contexte de *l'activité pastorale de l'Église*. La troisième situation est celle d'« une situation intermédiaire, surtout dans les pays de vieille tradition chrétienne mais parfois aussi dans les Églises plus jeunes, où des groupes entiers de baptisés ont perdu le sens de la foi vivante ou vont jusqu'à ne plus se reconnaître comme membres de l'Église, en menant une existence éloignée du Christ et de son Évangile. » Cela décrit bien un contexte de nouvelle évangélisation.

Dans les faits, la mobilité de la population et le flux migratoire peuvent amener l'Église à devoir exercer son activité dans des situations mixtes, c'est-à-dire des contextes où se mêlent à la fois les exigences de l'activité missionnaire « ad gentes », celles de l'activité pastorale et de la nouvelle évangélisation. Dans ce cas, un discernement pastoral doit être exercé pour répondre le mieux possible aux défis socioculturels actuels. Les villes à forte densité de population et à croissance rapide sont particulièrement sujettes à ce genre de configurations complexes où ces trois situations s'entremêlent.

Le fait d'avoir accordé une grande importance à la dimension contextuelle de la nouvelle évangélisation a amené les rédacteurs des *Lineamenta* à évoquer 6 « scénarios » culturels dans lesquels le discernement pastoral est appelé à s'exercer de nos jours : le scénario de la sécularisation et de la renaissance religieuse, le scénario de la migration et de la mondialisation, le scénario des moyens de communication sociale, le scénario de la crise économique et le scénario de la recherche scientifique et économique. À ces scénarios manque une réflexion sur la situation de postchrétienté ou de postmodernité dans laquelle se trouvent plongés la plupart des pays occidentaux. Il s'agit d'une vision du monde qui colore l'expérience religieuse des hommes et des femmes d'aujourd'hui. Selon l'anthropologue Paul G. Hiebert, cette vision du monde se caractérise par les thèmes cognitifs suivants : une crise de la vérité, une critique des discours idéologiques, le retour réflexif,

la déconstruction de la pensée, la méfiance à l'égard de la raison (et la valorisation du sentiment), le rejet des grands récits fondateurs de la civilisation occidentale, le rejet du dualisme grec corps-âme (et la mise en valeur d'une vision globale et holistique), une pensée anti-ontologique, la fragmentation du savoir, le caractère partiel du savoir, le démocratisme, le pragmatisme, le constructivisme et le subjectivisme, etc<sup>183</sup>. Un engagement pastoral à la nouvelle évangélisation ne peut se priver d'une réflexion à caractère anthropologique et culturel sur les fondements de la civilisation actuelle.

L'évangélisation dans un contexte culturel de postchrétienté constitue le cinquième présupposé théologique sur lequel nous avons voulu élaborer notre réflexion.

Nous l'avons vu, l'accent mis sur la dimension pastorale (et contextuelle) de la « nouvelle évangélisation » dans les *Lineamenta* amène une autre conséquence : la désarticulation des thèmes de la conversion et du discernement. À la lumière de Romains 12, 2, on peut affirmer que le discernement est le fruit de la conversion. Lorsque Paul invite les Romains à ne pas se conformer au monde présent, il dit : « *laissez-vous transformer par le renouvellement de votre pensée, pour pouvoir discerner la volonté de Dieu* ». Il est à noter que le discernement apparaît comme un effet du renouvellement de la pensée ou de l'entendement (ce que nous appelions ci-dessus le changement de mentalité). À propos de ce renouvellement, le bibliste Frédéric Godet fait un commentaire éclairant :

Le *nous*, l'*entendement*, est la faculté par laquelle l'âme perçoit et discerne le bien et le vrai. Mais dans notre état naturel cette faculté est altérée ; l'amour dominant du moi obscurcit l'entendement et lui fait voir les choses sous un jour personnel. L'entendement naturel, ainsi faussé, est ce que Paul appelle *nous tès karos*, l'intelligence charnelle (travaillant sous l'empire de l'amour du moi), Col. II, 18. Voilà pourquoi l'apôtre parle du *renouvellement* comme condition de la transformation organique qu'il réclame. Il faut que cette faculté, affranchie de la puissance de la chair et replacée sous la puissance de l'esprit, recouvre la capacité de discerner le vrai modèle à réaliser, le type le plus excellent et le plus sublime, c'est-à-dire la volonté de Dieu : *pour apprécier* (discerner exactement) *la volonté de Dieu* [...] Au moyen de son entendement renouvelé, le fidèle étudie et reconnaît dans chaque position donnée ce que Dieu attend de lui, le devoir de la situation. Semblable à Christ lui-même (Jean V, 19. 20), il lève les yeux et « voit ce que son Père lui montre » à faire. Cette aperception exige évidemment un entendement renouvelé. Il faut pour cela se trouver placé par une transformation intérieure au point de vue de Dieu lui-même [...] Cette aperception délicate exige même un perfectionnement continuels au moyen de l'entendement qui se transforme.<sup>184</sup>

---

<sup>183</sup> Hiebert, Paul G. *Transforming Worldviews – An Anthropological Understanding of How People Change*. Grand Rapids: Baker Academic, 2008, p. 217-233.

<sup>184</sup> Godet, Frédéric. *Commentaire sur l'Épître aux Romains*. Genève : Éditions Labor et Fides, 1968, p. 443.

Godet rappelle que notre mentalité trop souvent marquée par le péché doit retrouver la pleine capacité de discerner le bien et le vrai. Pour ce faire, le discernement sous-tend un « perfectionnement continuels au moyen de l'entendement qui se transforme ». Le discernement exige bel et bien une transformation par le changement de mentalité, ce qui est le propre de la conversion.

Dans ce contexte, s'il est vrai que la nouvelle évangélisation est un processus de discernement, il faut s'empresser de rappeler que « la nouvelle évangélisation exige la conversion pastorale de l'Église »<sup>185</sup> : il n'y a pas de discernement pastoral sans conversion pastorale, ce qui implique une réflexion sérieuse sur les compétences, les valeurs et croyances, ainsi que sur l'identité de celui qui s'adonne à la nouvelle évangélisation.

## **4. Un mouvement de toute la communauté**

Nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer le milieu paroissial dans lequel nous avons évolué en tant que diacre-stagiaire, puis de prêtre-vicaire de 2003 à 2008. Les paroisses de Sainte-Anne-de-Beaupré et de Château-Richer nous ont permis de faire nos premières armes en contexte pastoral, initiant par le fait même un nouveau chemin, tributaire d'un appel à la « nouvelle évangélisation ». Nous désirons conclure ce chapitre en montrant la relation que nous avons entretenue comme intervenant-chercheur avec nos co-chercheurs, qui, de bénéficiaires qu'ils étaient, sont devenus collaborateurs, puis partenaires au sein de notre projet de recherche. La « nouvelle évangélisation » initie un double mouvement de conversion pastorale et de discernement pastoral qui entraîne toute la communauté.

### **4.1 Le partage d'un style de vie pastorale en communauté**

Dans la mesure où la « nouvelle évangélisation » conduit à un nouveau « style de vie pastorale », il est possible d'y être progressivement introduit sur le terrain. Durant plusieurs années, nous avons partagé avec les laïcs un engagement commun dans une pastorale missionnaire qui se voulait d'abord préoccupée par les non-croyants et les recommençants (dimension contextuelle). Nous cherchions à renouveler notre ardeur, nos méthodes et notre langage (dimension pastorale) afin d'être mieux adapté au groupe-cible que nous nous proposons d'atteindre. Telle fut l'expérience que nous avons vécue en paroisse, durant nos années de ministère à Sainte-Anne-de-Beaupré et à Château-Richer, de 2003 à 2008.

---

<sup>185</sup> CELAM. *Document final de la 4ème conférence*. n° 30.

Durant cette période, nous avons été amené à instaurer de nouveaux programmes d'évangélisation qui se voulaient autant de façons de rejoindre ceux et celles que ne rejoint habituellement pas la pastorale ordinaire. Voici la liste des programmes instaurés durant cette période :

- parcours Alpha en septembre 2003
- chapelle d'adoration et d'intercession pour l'évangélisation en mars 2004
- système des cellules paroissiales d'évangélisation en septembre 2004
- parcours Alpha-Jeunes en septembre 2005
- évaluation pastorale par le biais d'une approche systémique appelée « développement naturel de l'Église » (DNE) en septembre 2005
- école d'évangélisation Saint-André à l'automne 2006

Plusieurs programmes ont été instaurés. Ils ont tous pour caractéristique d'être de nouvelles méthodes pastorales (dimension pastorale) en réponse à un nouveau contexte pastoral (dimension contextuelle). Pour tous ces programmes, ceux et celles qui allaient devenir nos collaborateurs immédiats ont d'abord été des bénéficiaires de ces mêmes programmes. Ils ont pu profiter des services qui leur furent rendus dans le cadre de ces activités. Selon les mots du psychologue Yves Saint-Arnaud, le type de relation qui fut établi a d'abord été celui d'une « structure de service », puisque la relation fut conditionnée par le service des participants, c'est-à-dire la réponse à leurs besoins au sein de programmes d'activités<sup>186</sup>. Une fois les programmes terminés, plusieurs participants décidèrent de s'y engager à titre de collaborateurs. Le type de relation a alors été inversé. Nous avons affaire à une « structure de pression » où le responsable du programme (à savoir l'intervenant-chercheur) orientait l'action de ses collaborateurs en leur indiquant ce qu'ils devaient faire et comment ils devaient le faire dans les limites qu'imposaient les programmes en question. Puisque nous nous contentions de gérer les programmes qui avait été instaurés, sans chercher à en comprendre la logique, la finalité sous-jacente, nous adoptions davantage une approche de type « copier-coller » : les principes à l'origine des méthodes pastorales que nous utilisions étaient peu remis en question, seule comptait leur efficacité sur le terrain. C'est ce que nous appellerons un peu plus loin la tentation du « pragmatisme » (introduction à la partie 4).

Finalement, parmi ceux qui agissaient à titre de collaborateurs, certains sont devenus pour nous des partenaires, en jouant eux-mêmes le rôle de co-chercheurs. La relation a été alors vécue dans une « structure de coopération », puisqu'à chacun et chacune était reconnu un champ de compétences dans la poursuite de la recherche. Ce nouveau type de relation impliquait nécessairement de reconnaître en la personne de mes partenaires autrefois collaborateurs autre chose que des exécutants techniques. Il fallait leur reconnaître aussi des compétences pastorales du fait de leur participation à ce groupe de recherche. C'est ainsi que le

---

<sup>186</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique ». p. 245-252.

démarrage du projet de recherche-action au mois de février 2008 a donné lieu à un passage : du partage d'un style de vie pastorale, les co-chercheurs ont été amenés à développer intentionnellement une mentalité pastorale par la réflexion qu'ils ont amorcée sur leur vie pastorale, en s'appuyant sur certaines compétences dont ils étaient déjà les détenteurs. De collaborateurs, ils sont devenus partenaires d'un projet commun.

## **4.2 Le développement d'une mentalité pastorale en communauté**

L'approfondissement d'un style de vie par le développement d'une mentalité pastorale, tel que nous l'avons présenté ci-dessus, met en évidence l'ambiguïté de l'expression « nouvelle évangélisation », dès lors qu'elle est utilisée sur le terrain pour identifier des méthodes ou des activités pastorales (dimension pastorale). Il est tout à fait possible d'utiliser de nouvelles méthodes d'évangélisation, telles que le parcours Alpha ou l'école d'évangélisation Saint-André, et d'évoluer dans le paradigme d'une pastorale d'entretien. Si l'initiateur de tels projets n'évalue pas ses activités de manière régulière, il se prive de commentaires précieux. S'il ne fait pas appel à ses collaborateurs (et aux participants) pour juger de l'efficacité pastorale des projets qu'il a instaurés, il se prive d'apports essentiels. S'il ne dépasse pas le niveau des méthodes pastorales (dimension pastorale) pour s'interroger sur ses compétences pastorales (dimension méthodologique), il se condamne à un usage servile des outils mis à sa disposition. D'une manière ou d'une autre, un discernement pastoral est nécessaire. À défaut d'un réel effort de relecture pastorale, ceux et celles qui seront engagés dans un tel chantier seront maintenus dans un statut de bénéficiaires ou d'exécutants. Faute de prendre part à un effort commun de discernement, ils ne seront jamais considérés comme des partenaires à part entière du projet pastoral. Si le responsable lui-même ne remet pas en question l'emploi de ses méthodes en compagnie des autres, il se placera lui-même dans l'impossibilité de développer une nouvelle mentalité pastorale chez ses collaborateurs. Ce faisant, il ne leur permettra pas d'entrer dans un nouveau paradigme pastoral.

À plus ou moins brève échéance, de nouvelles méthodes introduites en grande pompe, sous prétexte qu'elles symbolisent la nouvelle évangélisation, risqueront d'être rejetées ou mises de côté, parce qu'elles ne produisent pas les résultats escomptés. À ce moment-là, ce ne sont pas tant les méthodes qui sont à pointer du doigt, mais plutôt les intervenants pastoraux qui ont introduit une nouvelle manière de « faire la pastorale », sans initier une nouvelle manière de « penser la pastorale » auprès de leurs collaborateurs. Toute méthode, pour être efficace, doit faire l'objet d'adaptations liées au contexte socioculturel dans lequel elle est utilisée. Cela n'est possible que dans un milieu où l'on cherche à s'évaluer et à dépasser le conformisme pastoral, conformisme qui se caractérise par une approche « copier-coller » qui craint de remettre en question l'emploi de certaines méthodes pastorales.

De 2007 à 2010, nous avons été membre du Secrétariat national de l'École d'évangélisation Saint-André au Canada<sup>187</sup>. Par souci d'efficacité, le Secrétariat travaillait dans les faits à une mise en application de type « copier-coller » des méthodes proposées par l'École. Alors que l'École se démarquait par la créativité de ses moyens et de ses contenus pédagogiques, celle-ci tendait à un certain conformisme dans son mode de fonctionnement.

Concrètement, on se questionnait peu sur la difficulté de multiplier les Écoles déjà implantées dans différents milieux. On travaillait peu à former des formateurs de formateurs dans les Écoles existantes. On incitait peu les participants des sessions à reproduire les sessions qu'ils avaient reçues dans leur milieu. Bref, on comptait peu sur « le facteur multiplicateur » qui devait pourtant être la stratégie principale assurant le bon fonctionnement de l'École. Dans le document qui présente le « Projet pastoral Saint-André », on dit que « La stratégie du Projet pastoral Saint-André est de travailler avec le facteur multiplicateur :

- Il ne suffit pas d'évangéliser. Il faut former des évangélisateurs ; mieux encore, former des formateurs;
- Les participants sont appelés à reproduire les sessions qu'ils ont reçues;
- Chaque évangélisateur doit former son successeur, comme l'a fait Moïse avec Josué ou Paul avec Timothée.<sup>188</sup>

En résumé, l'emploi de méthodes pastorales « nouvelles » ne garantit pas l'adoption d'une mentalité « nouvelle », comme peut l'être le « facteur multiplicateur ». Tout un effort de remise en question est nécessaire pour qu'un intervenant en arrive à changer ses présupposés, ses principes, ses valeurs et ses façons de faire. Pour que cela soit possible, un intervenant doit pouvoir évoluer dans un contexte où le questionnement et le dialogue ont leur place. On doit pouvoir faire la relecture de son agir pastoral et on doit pouvoir le faire en groupe. Idéalement, cela doit amener le plus grand nombre de collaborateurs possible à s'engager dans un processus de changement personnel et communautaire. Ce changement peut produire à terme une nouvelle culture ecclésiale. C'est bel et bien un changement de culture ecclésiale qu'est appelée à produire la nouvelle évangélisation. Voilà pourquoi on parle d'elle comme d'une « praxis ecclésiale ». Un tel changement est appelé à affecter « toute » la communauté.

Il ne peut y avoir de réelle conversion qu'au sein d'une communauté où il y a de la place pour un dialogue franc et honnête à propos de ses réussites et de ses échecs pastoraux. Cela concerne en premier lieu le

---

<sup>187</sup> Pour en savoir plus, voir le site de l'École au Canada : <http://eesa-canada.org/index.php> (visité le 5 septembre 2014).

<sup>188</sup> Florès, José Prado. *Projet pastoral Saint-André*. Québec : École d'évangélisation Saint-André (Canada), 2009, p. 60. Document PDF : <http://eesa-canada.org/pdf/projet-past-09-11.pdf> (visité le 5 septembre 2014).

pasteur ou le leader en charge de tel ou tel projet. Cela concerne aussi la communauté dans son ensemble. Pour qu'une pastorale de nouvelle évangélisation soit mise sur pied, il est nécessaire :

- que le responsable de ces nouveaux projets soit lui-même engagé dans une démarche de conversion pastorale;
- que le responsable engage le plus grand nombre possible de ses collaborateurs dans une démarche de conversion pastorale;
- que le responsable fasse de ses collaborateurs immédiats de vrais partenaires capables de dialogue et de relecture critique de son agir pastoral.

Sans un tel effort de concertation, le temps et les énergies que le pasteur aura dépensées sur le terrain ne sauront renouveler en profondeur la culture ecclésiale, puisque celui-ci n'aura pas su favoriser chez ses collaborateurs le développement d'une mentalité pastorale commune qui sait informer de manière profonde un engagement pastoral commun.

Ces dernières réflexions nous amènent à reconnaître le caractère global de la « nouvelle évangélisation » comme praxis ecclésiale. C'est le contexte dans sa totalité qui s'en trouve affecté, pour ainsi dire : « elle concerne tout et tous » (n° 30), comme le dit le CELAM dans le document de Saint-Domingue. La conversion pastorale permet de rendre compte de la dynamique ecclésiale dans son ensemble. Nous avons parlé de la conversion que la nouvelle évangélisation nous a amené à opérer comme pasteur. C'est dire combien la conversion pastorale se joue dans le renouvellement d'« une conscience et une praxis personnelle » (n° 30), comme le rappelle Saint-Domingue. Elle renvoie aussi à « une conscience et une praxis communautaire » (n° 30), comme l'illustre bien ce que nous avons vécu au Secrétariat de l'École d'évangélisation Saint-André. Vécue dans un contexte relationnel, la conversion pastorale touche en particulier aux « relations d'égalité et d'autorité » (n° 30) qui s'établissent entre le pasteur et ses collaborateurs dans l'exercice de son leadership (chapitre 10).

## **5. Conclusion du chapitre 1**

Le contexte de nouvelle évangélisation dans lequel nous évoluons est fondamentalement marqué par une praxis ecclésiale « ad intra » comportant un double mouvement : un mouvement de conversion pastorale et un mouvement de discernement pastoral.

Pour évoquer ce premier mouvement, nous avons fait le récit de notre propre conversion pastorale. Nous avons mis en évidence la crise à l'origine de la resynthèse théologique à laquelle nous sommes arrivés. Nous avons pu ainsi découvrir à nouveaux frais les points de repère doctrinaux de la nouvelle évangélisation, tels qu'on les retrouve dans les documents magistériels sous le pontificat de Jean-Paul II. Nous avons pu mettre au jour nos présupposés théologiques concernant à la fois notre vision pastorale, nos principes et nos valeurs, ainsi que nos compétences. Cela nous a amenés à développer une nouvelle « mentalité pastorale ».

Partant de cette prise de conscience, le second mouvement de la nouvelle évangélisation a été abordé, à savoir le discernement pastoral. L'étude du chapitre 1 des *Lineamenta* nous a amenés à reconnaître la trop grande insistance du document sur la dimension pastorale de la nouvelle évangélisation, au détriment de sa dimension doctrinale. Cela s'avère révélateur d'un état de fait dans l'Église catholique universelle : l'appel à une nouvelle évangélisation ne s'accompagne pas nécessairement d'une invitation à une théologie nouvelle capable d'informer le ministère de l'intérieur. On réduit la nouvelle évangélisation à sa seule dimension exhortative ou parénétiq ue. Une des causes de ce malaise ecclésial tient à la désarticulation entre conversion et discernement. À partir d'une lecture de Romains 12, la conversion pastorale apparaît à nouveau comme un préalable au discernement pastoral.

Nous avons pu mettre au jour deux autres présupposés théologiques concernant nos comportements pastoraux et notre contexte pastoral : l'attention aux méthodes pastorales et la prise en compte du contexte de postchrétienté dans lequel nous agissons. La façon dont nous tenons compte de ces deux éléments, au jour le jour, détermine en grande partie la qualité de notre discernement pastoral. Cela contribue à l'adoption d'un nouveau « style de vie pastoral ».

En résumé, la crise à l'origine de notre conversion pastorale constitue un lieu théologique qui a transformé en profondeur notre mentalité pastorale et notre style de vie pastorale. La crise nous a poussés à réfléchir sur nos options pastorales en compagnie de nos plus proches collaborateurs. Elle nous a amenés à nous engager dans un nouveau cycle de conversion pastorale, ce qui fait l'objet du chapitre suivant.



## Chapitre 2 : Les objectifs de la recherche

Le contexte de nouvelle évangélisation présuppose un mouvement de conversion initial qui entraîne, pour sa part, un mouvement de discernement pastoral (chapitre 1). Ce double mouvement est au cœur de la nouvelle évangélisation comme praxis ecclésiale. Une fois engagé dans une telle praxis, l'intervenant cherche à mener une relecture critique de son agir pastoral. Une telle réflexion s'effectue par le biais d'une succession d'évènements de conversion pastorale appelés « crises ». Ces « crises » seraient provoquées chez l'intervenant par l'observation et la vérification des effets de sens que produisent ses actions sur le terrain. Ces prises de conscience l'amènent à développer des principes et des critères nouveaux. Ce faisant, l'intervenant est en mesure de réajuster le tir en mettant en application les principes et les critères qu'il a formulés dans un contexte pastoral en constante transformation. Chaque fois, l'intervenant s'engage dans un nouveau cycle de conversion pastorale qui met en branle chacune des étapes évoquées précédemment : engagement, crise, relecture par l'observation et la vérification sur le terrain, formulation de principes et de critères, nouvelles applications pastorales.

Dans ce cadre, la prise en compte du caractère « intentionnel » de notre ministère nous a amené à formuler une série d'objectifs de recherche. Dans une perspective praxéologique, recherche et action sont indissociables et forment un binôme que nous avons tout intérêt à garder réunis. Par conséquent, il nous semble difficile de distinguer objectifs de recherche et objectifs du ministère. Les uns comme les autres sont intrinsèquement liés. Il est juste de dire que nos objectifs de recherche constituaient pratiquement les grands objectifs autour desquels gravitait notre action pastorale.

Parmi les objectifs que nous avons formulés, nous allons maintenant explorer la question de recherche, qui se situe au cœur d'un nouveau cycle de conversion pastorale. Nous pensons aussi à l'objectif général que nous nous sommes fixé, c'est-à-dire l'élaboration d'un modèle d'intervention. En guise d'objectifs spécifiques, nous évoquerons les buts que nous nous sommes donnés dans le cadre du contrat d'apprentissage, un outil important dans le programme de Doctorat en théologie pratique. Nous verrons en quoi tous ces objectifs sont intimement liés les uns aux autres et en quoi ils définissent la problématique de la recherche.

# 1. Le nouveau cycle de conversion pastorale à l'origine de la question de recherche

Notre réflexion se situe dans le prolongement du chapitre 1. Nous nous attarderons au nouveau cycle de conversion pastorale ayant donné naissance à la question de recherche. Ce cycle de conversion constitue en lui-même notre contexte de réflexion, c'est-à-dire notre « lieu théologique ». N'avons-nous pas décrit suffisamment ce contexte lorsque nous avons voulu décrire la « crise » à l'origine de notre conversion pastorale à la nouvelle évangélisation? Pourquoi une telle insistance?

Une telle insistance est très importante pour la recherche et le développement sur le plan pastoral.

Sur le plan scientifique, la description du contexte à l'origine de la recherche est légitime. Pour l'historien et le philosophe Michel de Certeau, « le geste qui ramène des idées à des lieux »<sup>189</sup> constitue l'essentiel de toute démarche scientifique. Le fait d'être ramené au contexte de crise qui a vu naître la question de recherche nous permet de ne pas oublier ce qui s'est passé. Les personnes et les événements à l'origine de cette réflexion méritent d'être rappelés. Tout cela constitue la problématique au sein de laquelle a émergé notre questionnement pastoral. Dans les faits, « la possibilité d'une discussion repose sur des personnes exclues et sur des sujets interdits; c'est un fait, mais il faut le reconnaître »<sup>190</sup>. Autrement dit : une fois la recherche terminée et les objectifs de recherche atteints, on aura vite fait d'oublier le contexte qui a rendu possible la recherche. Cela constitue un « non-dit » que l'on tient pour acquis et que l'on a vite fait d'oublier. Pourtant, la prise en compte de la problématique rend « lisible » une recherche. Elle rend compréhensibles les résultats auxquels la recherche nous a permis d'arriver.

Sur le plan pastoral, la description du contexte ayant conduit au développement de nouveaux modèles d'intervention est importante. Pourquoi? Parce qu'une telle description fait voir les différents stades de développement du modèle avant qu'il ne devienne pleinement opérationnel. Une des étapes cruciales de développement est celle de l'expérience prototypique. Elle constitue l'étape initiale durant laquelle les intervenants élaborent leur modèle par essais et erreurs. Ils cherchent à appliquer des principes pastoraux tout en les adaptant au contexte qui est le leur. Un spécialiste du mouvement cellulaire<sup>191</sup>, William A. Beckham, constate que les églises cellulaires modèles souffrent de « l'amnésie » de l'expérience prototypique. Elles « expliquent ce qui se passe actuellement dans leurs communautés, et non ce qui s'est passé il y a dix

---

<sup>189</sup> Certeau, Michel de. *La culture au pluriel*, Paris : Christian Bourgois éditeur, 1980, p. 63.

<sup>190</sup> Idem p. 220.

<sup>191</sup> Pour une présentation du mouvement cellulaire, voir le chapitre 3.

ans, ou il y a plusieurs années, alors que leur croissance débutait »<sup>192</sup>. En ce sens, il serait tentant de faire l'impasse sur la démarche à l'origine de notre modèle et de présenter uniquement un « produit fini ».

Voilà pourquoi nous chercherons à rendre compte du nouveau cycle de conversion pastorale ayant donné lieu à notre question de recherche. Ce questionnement tourne autour de l'interrogation suivante : « Quelles sont les compétences du formateur de disciples qui favorisent la multiplication? ». Remarquez les éléments principaux de la question : compétences, formateur de disciples et multiplication. C'est à la genèse de ces expressions que nous nous intéresserons plus spécialement.

Le contexte plus large de notre réflexion fut celui d'un processus de conversion pastorale ayant conduit à plusieurs innovations en milieu paroissial. Dès septembre 2003, le parcours Alpha fut la première innovation que nous avons tenté d'introduire à la paroisse Sainte-Anne-de-Beaupré.

Cette expérience a initié un nouveau cycle de conversion pastorale, comprenant les étapes présentées par Peach, à savoir : le stress individuel (1), la distorsion de la culture (2), la resynthèse (3), la communication (4), l'organisation (5), l'adaptation (6), la transformation (7) et la perpétuation de la culture (8). Ce cycle nous a permis d'initier nos études en théologie pratique. Puisque ce cycle ne se terminera véritablement qu'avec la production de la thèse, nous n'évoquerons pour le moment que les trois premières étapes. Nous associerons chacune de ces étapes à ce que nous avons appelé les 3 « P » ou les trois poupées russes. Pourquoi des poupées russes? C'est que, sur le plan chronologique, la prise en compte de chacun de ces éléments a entraîné la découverte du suivant. Aussi, chacun des éléments subséquents ne peut s'apprécier qu'à la lumière des éléments précédents.

Pour présenter ce nouveau cycle de conversion, nous procéderons comme nous l'avons fait précédemment. Nous présenterons notre témoignage de conversion pastorale à la première personne du singulier, de manière à centrer la réflexion sur l'intervenant-chercheur et sur la façon dont il a interprété les événements à l'origine de la présente recherche.

## **1.1 Le stress individuel : le premier « P » de la proclamation**

Dès mes premières années de formation presbytérale, j'ai constaté combien la *proclamation* de la Parole gardait toute sa pertinence dans le monde actuel. Il s'agissait de reconnaître la puissance d'interpellation

---

<sup>192</sup> Beckham, William A. *The Second Reformation*. Houston : Touch Publications, 1997, p. 161.

inhérente à la Parole de Dieu. La lettre aux Hébreux rappelle que « la Parole de Dieu est vivante et opérante, et plus pénétrante qu'aucune épée à deux tranchants » (Hébreux 4, 12). Lorsqu'elle est proclamée dans un contexte propice à sa réception, elle peut effectivement atteindre « l'âme et l'esprit » et révéler « les intentions du cœur » (Hébreux 4, 12). C'est le désir de proclamer l'Évangile qui m'habitait lorsque j'ai débuté le parcours Alpha en septembre 2003.

De l'automne 2003 à l'automne 2005, plusieurs personnes ont participé au parcours Alpha. Des gens de tous âges et de tous horizons y ont pris part. Certains y venaient par curiosité, sur invitation d'un parent ou d'un ami. D'autres y venaient dans le cadre de leur préparation à la confirmation ou au mariage. De simples observateurs au souper d'introduction, l'ambiance conviviale et fraternelle ainsi que les enseignements et les partages les ont conduits peu à peu à devenir de véritables participants. Au terme du parcours, la plupart des participants souhaitaient poursuivre leur expérience sous une forme ou une autre. Après les sessions d'automne 2003 et d'hiver 2004 se posait déjà la question du « suivi » : que peut-on proposer à plusieurs d'entre eux qui viennent de vivre une expérience de conversion ou de réveil spirituel? Que peut-on leur offrir pour qu'ils puissent poursuivre leur cheminement? Ce questionnement marquait pour moi l'entrée dans une période de *stress individuel*.

## **1.2 La distorsion de la culture : le deuxième « P » des programmes**

Bien que la Parole de Dieu puisse être proclamée en tout temps et en tous lieux, il m'est apparu très rapidement que plutôt que de la distribuer à tout vent, la Parole de Dieu gagnait à être semée dans une bonne terre, une terre déjà préparée à accueillir la Semence de vie (Luc 8, 4-8). C'est ainsi que j'ai compris quels sont les avantages à proclamer la Parole de Dieu dans « un environnement contrôlé », pour ainsi dire. La *gestion de programmes* m'a semblé être un nouveau mode de fonctionnement capable d'assurer l'efficacité de mon ministère. Pourquoi? Parce qu'un programme permet de proclamer la Parole tout en tenant compte d'une série de modalités relatives au contexte pastoral. Ces modalités doivent tenir compte des besoins des destinataires, de leur arrière-plan socioculturel, de leur maturité spirituelle, etc.

À titre d'exemple, certaines personnes en recherche spirituelle apprécient l'anonymat d'un sanctuaire pour y vivre une neuvaine de prédications. Ils peuvent profiter de la prédication sans qu'aucun engagement ne soit exigé de leur part. Cependant, des personnes sympathisantes à la foi chrétienne qui s'attendent à plus de l'Église voudront échanger avec d'autres sur la prédication qu'ils ont entendue. À ce moment, la prédication associée à une expérience de petit groupe permettra à la Parole proclamée d'être accueillie dans une bonne

terre rendue « malléable » grâce aux échanges avec les participants. La proclamation de la Parole de Dieu gagne en efficacité, dans la mesure où l'on tient compte de certaines modalités liées au processus d'évangélisation. C'est ce dont je prenais conscience à travers l'organisation du parcours Alpha. Je me concevais de plus en plus comme *un gestionnaire de programmes* qui cherchait à maîtriser un ensemble de paramètres pastoraux permettant d'atteindre certains résultats.

Dans ce contexte, il apparaissait normal que je réponde à la question du « suivi » en proposant d'autres programmes capables de faire suite au parcours Alpha.

Ainsi, au mois de mars 2004, nous avons démarré *une chapelle d'adoration eucharistique permanente*. Il s'agissait d'un lieu d'intercession pour les projets d'évangélisation en cours. Ce programme continu et structuré, échelonné sur 5 jours, du lundi au vendredi, de 8 heures à 21 heures, permettait d'accueillir des adorateurs qui deviendraient un appui spirituel pour la mise sur pied de nouveaux programmes d'évangélisation.

En septembre 2004, nous avons lancé *le système des cellules paroissiales d'évangélisation (SCPE)*. Il s'agit d'un système permettant à une paroisse de former et de superviser des petits groupes appelés « cellules ». Ces groupes sont voués à l'évangélisation sur le terrain. L'idée était de proposer à ceux et celles qui ont participé au parcours Alpha de prolonger leur expérience en faisant partie d'une « cellule ».

À ce programme a succédé un autre programme, appelé *le Développement naturel de l'Église (DNE)*, en septembre 2005. Il s'agit d'un système d'évaluation favorisant l'analyse interne d'une communauté chrétienne. Le DNE fournit huit critères de qualité : les responsabilités déléguées, le service selon les dons et charismes, la spiritualité enthousiaste, les structures efficaces, les cultes édifiants, les petits groupes holistiques, l'évangélisation adaptée aux besoins du milieu, les relations axées sur l'amour<sup>193</sup>. Le cycle d'évaluation débute par l'administration d'un questionnaire auprès d'un groupe de personnes engagées dans la communauté. Une fois ce questionnaire rempli, l'analyse permet de faire ressortir les forces et les faiblesses de la communauté. Celle-ci fournit un bilan de santé qui doit être communiqué aux membres de la communauté. Ceci permet d'initier avec eux un processus de changement pastoral à moyen et long terme<sup>194</sup>. Afin d'outiller les intervenants désireux de réaliser des changements concrets, des fiches techniques permettent d'aborder telle

---

<sup>193</sup> Schwarz, Christian A. *L'ABC du développement naturel de l'Église*. Winfield (BC) : The International Centre for Leadership Development and Evangelism, 1998, p. 10-18.

<sup>194</sup> Schwarz, Christian A. *Le développement naturel de l'Église – Une approche originale et réaliste*. Paris : Éditions Empreinte Temps Présent, 2000, p. 103-124.

ou telle dimension de la vie de la communauté (à partir des huit critères de qualité)<sup>195</sup>. Ce programme s'ajoutait donc à l'éventail d'outils dont je disposais à l'époque comme *gestionnaire de programmes*.

Après coup, il m'a fallu reconnaître que cette période d'effervescence fut accompagnée de phénomènes de *distorsion de la culture*, selon les mots de Peach. La mise sur pied de chacun de ces programmes constituait en quelque sorte un comportement régressif, dans la mesure où des changements furent apportés à la vie paroissiale, sans qu'ils soient le fruit d'une réelle conversion pastorale de la part des responsables. J'instaurais des programmes à répétition, croyant remédier à la difficulté que nous rencontrions. Mais je demeurais prisonnier d'une logique managériale qui me maintenait dans un activisme pastoral. Je cherchais uniquement à « plaquer » des programmes, les uns après les autres, sans chercher à comprendre en quoi ces programmes pouvaient s'inscrire dans une logique plus large. Ma difficulté tenait en partie à ma conception fonctionnaliste du ministère, « une mentalité qui tend à tort à réduire le sacerdoce ministériel aux seuls aspects fonctionnels »<sup>196</sup> (introduction de la partie 5).

Dans les faits, je n'avais pas affaire qu'à une simple difficulté. Je faisais plutôt face à un problème théologico-pastoral. Reprenant les catégories de l'école de Palo Alto, Saint-Arnaud propose de distinguer entre une difficulté et un problème. Une difficulté est une situation insatisfaisante que l'on cherche à solutionner en ayant recours à des méthodes ou des moyens qui ne font pas appel à une remise en cause des paramètres de fonctionnement habituels. Un problème fait plutôt référence à une situation insoluble, peu importe les moyens ou les méthodes que l'on a utilisés. La solution à un problème passe par la sortie de la logique ou du cadre de référence existant, c'est-à-dire « une modification de la perception de la situation qui fait problème », ce que Watzlawick appelle une opération de « recadrage » :

Recadrer signifie modifier le contexte conceptuel ou émotionnel d'une situation ou les deux; ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre qui correspond aussi bien, ou même mieux, aux faits de cette situation concrète dont le sens, par conséquent, change complètement.<sup>197</sup>

En la situant dans un autre « cadre », ma situation pastorale allait changer complètement...

---

<sup>195</sup> Schwarz, Christian A. *La dynamique de l'Église*, Paris : Éditions Empreinte Temps Présent, 1999.

<sup>196</sup> Congrégation pour le clergé. *Directoire pour le ministère et la vie des prêtres (nouvelle édition)*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 2013, n° 55. Document HTML :

[http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccclergy/documents/rc\\_con\\_ccclergy\\_doc\\_20130211\\_direttorio-presbiteri\\_fr.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccclergy/documents/rc_con_ccclergy_doc_20130211_direttorio-presbiteri_fr.html)

<sup>197</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique ». p. 254-255.

### 1.3 La resynthèse : le troisième « P » du processus

En septembre 2005, après avoir organisé plusieurs parcours Alpha, il m'est apparu clair que ma pratique pastorale conduisait à un cul-de-sac. Les demandes de « suivi » restaient toujours là et je ne réussissais toujours pas à intégrer les nouveaux venus à la vie paroissiale. Plutôt que de nier le problème, j'ai été amené à le reconnaître et à opérer un recadrage. Il est devenu évident que l'évangélisation et les demandes de « suivi » qui en résultaient ne pouvaient être abordées de la même manière que nous l'avions fait par le passé, c'est-à-dire par l'introduction de moyens ou de méthodes nouvelles. Il fallait passer à un niveau supérieur. Pour reprendre la pyramide de Dilts, il me fallait passer du niveau des simples considérations pastorales (dimension pastorale) à une réflexion sur les compétences pastorales (dimension méthodologique).

Dès lors, il s'agissait de concevoir l'évangélisation non plus comme une activité ponctuelle, mais plutôt comme un *processus* qui s'échelonne dans le temps et qui comprend *un ensemble d'étapes* à parcourir. Lors de ma découverte du parcours Alpha, en 2002-2003, j'avais reconnu l'existence du processus d'évangélisation. Cependant, je n'en avais pas réellement tiré les conséquences sur le plan pratique.

À partir du *Directoire général pour la catéchèse*<sup>198</sup>, j'ai appris à classifier les activités paroissiales à l'aide des trois « moments essentiels » de l'évangélisation : d'abord l'activité missionnaire, puis l'activité catéchétique, enfin l'activité pastorale. Ces trois moments s'articulent eux-mêmes selon une série de modalités relativement complexes. Ceci étant dit, je saisisais qu'il me fallait proposer une série de programmes alignés sur un processus à caractère linéaire : un programme missionnaire, un programme catéchétique, un programme pastoral... La prise en compte d'un processus, bien que subtile et complexe, gardait encore un aspect mécanique, voire artificiel. Je me trouvais encore enfermé dans une logique programmatique, où seule comptait la poursuite des « conditions gagnantes » permettant aux programmes d'assurer une proclamation « optimale ». Comment m'affranchir réellement des programmes? Comment sortir de ce cadre limitatif et opérer un recadrage?

La production du contrat d'apprentissage m'a amené à approfondir le processus d'évangélisation et les compétences qui y sont associés, à travers la découverte de ce qu'on appelle dans les milieux chrétiens évangéliques « la formation de disciples ».

---

<sup>198</sup> Congrégation pour le clergé. *Directoire général pour la catéchèse*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 1997. Document HTML : [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccclergy/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_17041998\\_directory-for-catechesis\\_fr.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccclergy/documents/rc_con_ccatheduc_doc_17041998_directory-for-catechesis_fr.html) (visité le 5 septembre 2014).

Comme nous le verrons au chapitre 3, la formation de disciples s'avère être un processus complémentaire au processus d'évangélisation, pris au sens strict. Tandis que l'évangélisation au sens strict comprend le renouveau de l'humanité, le témoignage, l'annonce explicite et l'adhésion du cœur, selon les catégories contenues dans *Evangelii Nuntiandi*, la formation de disciples comme processus comprend l'entrée dans la communauté, l'accueil des signes et l'initiative d'apostolat, toujours selon les indications de *Evangelii Nuntiandi* (n° 24). La formation de disciples débute au moment de la conversion initiale, pour s'achever et se déployer dans l'apostolat. Je découvrais que la formation de disciples débutait là où le parcours Alpha s'achevait.

Pour en arriver à saisir de l'intérieur les rouages sous-jacents à la formation de disciples, il me fallait mieux comprendre la logique propre de l'intervention, c'est-à-dire la logique de l'intention. Dans la section suivante, nous découvrirons ce qu'est la logique de l'intention. Puis, nous nous intéresserons au concept de multiplication, tel qu'on le retrouve chez des auteurs catholiques, ainsi que dans la littérature évangélique américaine. Nous envisagerons la multiplication comme l'intention principale du formateur de disciples, ainsi que les compétences comme stratégie de formation.

## 2. La logique de l'intervention

La logique de l'intervention oscille constamment entre deux pôles : la fin et les moyens. L'intervenant cherche constamment à évaluer dans quelle mesure tel ou tel comportement (moyen) lui permettra d'atteindre tel ou tel effet visé (fin). Cette logique repose en réalité sur le principe suivant : « toute action est intentionnelle ». Saint-Arnaud en donne la signification suivante :

Cela signifie deux choses. La première est que toute action résulte d'une attente de l'intervenant face au bénéficiaire. Dans toute interaction, l'intervenant cherche à influencer son interlocuteur, en produisant chez lui un effet visible. Cet effet visé définit concrètement l'attente du praticien [...] La seconde est que tout comportement est stratégique. Le comportement verbal et non verbal de l'intervenant est considéré comme un moyen utilisé pour produire l'effet visé. L'ensemble des moyens utilisés constitue la stratégie employée pour produire cet effet.<sup>199</sup>

La coordination adéquate de la stratégie et des intentions permet à l'intervenant d'agir de manière plus efficace. Quand il s'agit d'évaluer l'efficacité de l'intervention, Saint-Arnaud a identifié cinq types de réponses qu'un intervenant peut donner pour justifier l'action qu'il a entreprise. Tout d'abord, l'intervenant peut justifier son action en décrivant la stratégie utilisée. Dans ce cas, l'intention demeure implicite ou cachée (1).

---

<sup>199</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique ». p. 267.



L'intervenant peut expliquer son action en fonction de ses propres besoins qu'il désire combler : « Je veux saisir » ou « Je veux développer ». L'effet visé est à ce moment un « effet sur soi » (2). L'intervenant peut encore vouloir produire un effet psychologique auprès de son interlocuteur. Le problème, c'est que ce type d'effet visé est non observable et non vérifiable (3). L'intervenant peut chercher à décrire l'effet à venir, c'est-à-dire ce qu'il veut que son interlocuteur accomplisse une fois l'intervention réalisée. Par exemple, « je veux qu'il débute un accompagnement avec telle ou telle personne » (4). Finalement, l'intervenant peut vouloir susciter un effet visible, c'est-à-dire un effet observable au cœur même de l'intervention (5). L'intention formulée de la sorte permettrait alors de vérifier l'efficacité de l'intervention, puisqu'elle permettrait à l'intervenant de réajuster le tir au besoin. En résumé, la prise en compte de l'intention qui sous-tend l'action permet de mieux déterminer le type d'effet escompté, tout en évaluant l'intervention en conséquence.

Le nouveau cycle de conversion dans lequel nous étions engagé nous avait amené à remettre en question les modalités de notre intervention, au moyen des 3 « P » évoqués précédemment : la proclamation, les programmes et le processus. La question qui sous-tendait notre réflexion était la suivante : « Ultimement, dans quel but suis-je engagé dans l'évangélisation, et plus particulièrement, en formation de disciples? Quel est l'effet escompté? » Lorsque nous envisagions l'intervention sous l'angle de la proclamation, le résultat escompté était un effet psychologique non observable. Nous souhaitions que les gens soient touchés par la Parole de Dieu, misant par le fait même sur l'efficacité inhérente de la Parole (Hébreux 4, 12). Quand nous nous concevions plutôt comme un gestionnaire de programmes, l'effet visé était relativement visible : il pouvait être évalué sur le plan quantitatif en calculant le nombre de participants et sur le plan qualitatif en évaluant leur niveau de satisfaction. C'est justement ce type d'évaluation limité à des variables constantes et bien précises qui nous faisait espérer un autre type d'intervention, dégagé du carcan des normes standardisées auxquelles nous étions soumis comme gestionnaire de projets. Lorsque nous avons voulu nous consacrer à la formation de disciples, nos points de repère habituels ne comptaient plus. Quel effet devions-nous viser? Quel but devions-nous poursuivre comme formateur de disciples?

Nous nous rappelons que la dernière étape du processus d'évangélisation selon *Evangelii Nuntiandi* était l'initiative d'apostolat. En d'autres termes, l'évangélisation devait habiliter la personne évangélisée à évangéliser à son tour. Ce devait être la visée ultime du processus d'évangélisation. Selon Paul VI : « Celui qui a été évangélisé évangélise à son tour. C'est là le test de vérité, la pierre de touche de l'évangélisation : il est impensable qu'un homme ait accueilli la Parole et se soit donné au Règne sans devenir quelqu'un qui témoigne et annonce à son tour »<sup>200</sup>.

---

<sup>200</sup> Paul VI. *Evangelii Nuntiandi*. n° 24.

Dès lors, nous avons compris que toute l'entreprise de formation de disciples avait un caractère missionnaire et que l'effet escompté pouvait être « multiplicateur » par la formation d'évangélistes et de formateurs de disciples. C'est dans ce contexte que nous avons découvert le concept de « multiplication » auprès de certains auteurs catholiques, ainsi que dans la littérature protestante évangélique américaine.

## 2.1 La multiplication dans la littérature catholique

Dans les écrits du Magistère, des germes du concept de « multiplication » sont apparus sous la plume de Jean-Paul II dans son exhortation apostolique *Christifideles Laici*. Jean-Paul II met les bases d'une telle formation au numéro 63 :

Dans l'œuvre de la formation, certaines convictions se révèlent particulièrement nécessaires et fécondes. La conviction, tout d'abord, qu'il n'y a pas de formation véritable et efficace si chacun n'assume pas et ne développe pas lui-même la responsabilité de sa formation : toute formation, en effet, est essentiellement 'auto-formation'. La conviction, ensuite, que chacun de nous est à la fois le terme et le principe de la formation : mieux nous nous formons, plus nous nous rendons capables de former les autres.<sup>201</sup>

Il est dit que la formation doit nous habiliter à en former d'autres, ou en d'autres termes, à devenir formateur de formateurs. Un peu avant dans l'exhortation, Jean-Paul II a utilisé le concept de paternité et de maternité spirituelle, parlant de la formation comme d'une œuvre « d'engendrement » à laquelle tous les « chrétiens formés » sont appelés (n° 61).

Quant aux ouvrages pastoraux, un praticien catholique se démarque par l'attention qu'il accorde à la « multiplication » en contexte d'évangélisation. Dans son livre *Le secret de Saint-Paul*, le bibliste José Prado Flores, fondateur de l'École d'évangélisation Saint-André, parle du « facteur exponentiel »<sup>202</sup> : « Dans le domaine de l'évangélisation, il ne suffit pas d'additionner ou de multiplier : il faut travailler avec le facteur exponentiel »<sup>203</sup>. Florès décrit ce « facteur » en commentant 2 Timothée 2, 2 : « Ce que tu as appris en présence de nombreux témoins, confie-le à des hommes sûrs capables eux-mêmes de le confier encore à d'autres ». Puis, il résume sa pensée en ces termes : « Le secret de Paul est donc mis à jour : l'apôtre n'est pas celui qui court mais celui qui fait courir la Parole. La stratégie pour y parvenir consiste à former d'autres

---

<sup>201</sup> Jean-Paul II. *Exhortation post-synodale "Christifideles Laici"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 1988, n° 63. Document HTML : [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_30121988\\_christifideles-laici\\_fr.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_30121988_christifideles-laici_fr.html) (visité le 5 septembre 2014).

<sup>202</sup> Nous avons présenté au chapitre 1 le « facteur multiplicateur » qui constitue selon José Prado Florès la stratégie-clé de l'École d'évangélisation Saint-André dont il est lui-même le fondateur. Dans l'un de ses écrits, Prado Florès considère que cette stratégie fut d'abord développée par Paul. Elle figure au chapitre 2 de sa deuxième lettre à Timothée (2 Timothée 2, 2).

<sup>203</sup> Prado Flores, José. *Le secret de Saint-Paul* [sic]. Nouan-le-Fuzelier : Éditions des Béatitudes, 1999, p. 149.

personnes et, mieux encore, à former des formateurs d'apôtres »<sup>204</sup>. Une telle affirmation nous montre que le concept de multiplication n'est pas tout à fait étranger à la pastorale en contexte catholique.

## 2.2 La multiplication dans la littérature évangélique

En contexte évangélique, plusieurs chrétiens missionnaires ont développé une réflexion sous l'angle de la « multiplication ». Afin de mieux cerner ce concept, relevons quelques tentatives de définition de la « multiplication » dans la littérature sur la formation de disciples.

Ainsi, au sein de la littérature portant sur le « discipulat » en général<sup>205</sup>, certains auteurs évoquent l'idée de « multiplication ». Dans son livre *The Master Plan of Evangelism* traduit en français sous le titre *Évangéliser selon le Maître*, le professeur Robert Coleman emploie le terme « reproduction » pour développer le principe de multiplication :

De différentes manières et parmi différentes catégories de personnes, Jésus appelait l'homme à évaluer le fruit de sa vie comme un signe de ce qu'il était. En fait, quand le fruit est considéré dans son contexte de reproduction de la vie de Christ dans un être humain, premièrement en nous-mêmes, puis dans les autres, pratiquement tout ce que dit et fit Jésus converge vers ce principe.<sup>206</sup>

Dans le même ordre d'idée, parmi les ouvrages portant sur le fait de « faire des disciples » (*discipling*) ou de former des disciples (*disciple-making*), certains auteurs développent l'idée de « multiplication ». Ainsi, Henrichsen dit que « la multiplication est le moyen de Dieu pour faire les choses »<sup>207</sup>. Il affirme que « la multiplication ne peut être assurée que si l'on forme de façon appropriée des gens fidèles qui se montrent capables de continuer à perpétuer le processus de formation jusque dans les générations à venir »<sup>208</sup>. Et il dit du même coup que « tous les croyants peuvent faire des disciples »<sup>209</sup>. Quant à Bill Hull, il définit le disciple en fonction du principe de multiplication : « un disciple est sain et saint : les disciples se reproduisent eux-mêmes, et certains deviennent formateurs de disciples, produisant la multiplication »<sup>210</sup>.

---

<sup>204</sup> Idem p. 150.

<sup>205</sup> Le terme « discipulat » sera défini au chapitre 3. Celui-ci faire référence à l'« être disciple », à la nouvelle situation engendrée par la conversion initiale.

<sup>206</sup> Coleman, Robert E. *Évangéliser selon le Maître*. Braine-L'Alleud : Éditeurs de Littérature Biblique, 1982, p. 80.

<sup>207</sup> Henrichsen, Wilhelm. *Former des disciples*. Marne-la-Vallée : Farel, 1995, p. 136.

<sup>208</sup> Idem p. 139.

<sup>209</sup> Idem p. 142.

<sup>210</sup> Hull, Bill. *The Disciple Making Pastor*. Old Tappan: Revell, 1988, p. 52.

À la frontière de la formation de disciples (*disciple-making*) et du développement de leaders (*leadership development*), certains auteurs évoquent l'idée de multiplication attribuée aux disciples, considérés comme de futurs leaders. Ainsi, évoquant la relation de Jésus avec ses disciples, Dale Galloway dit : « Jésus Christ a fait la démonstration d'un modèle de leadership simple et reproductible »<sup>211</sup>. Et au membre d'une communauté chrétienne, il dit : « J'aimerais vous former et vous développer pour que vous soyez un leader »<sup>212</sup>. Dans le même sens, César Castellanos dit que chaque personne est appelée à être un leader capable de se reproduire. Il affirme que :

La clé du succès repose sur le principe selon lequel chaque personne qui nous entoure doit se convertir en un leader qui a la capacité d'en orienter d'autres. Jésus a choisi 12 hommes, non pas par sympathie, mais parce qu'il avait vu en eux un grand potentiel de leadership. Il a vu qu'avec ces 12 hommes, il pouvait projeter de grandes choses.<sup>213</sup>

Dans la sphère du mentorat biblique (*biblical mentoring*), l'idée de multiplication est souvent associée au concept de paternité et de maternité spirituelle. Dans son livre *The miracle of mentoring*, Bayless Conley évoque l'idée de multiplication à l'aide de ce concept : « Votre tâche, en tant que père ou mère spirituels, n'est pas terminée tant que votre progéniture spirituelle ne se reproduit pas elle-même en d'autres »<sup>214</sup>. Dans le même sens, Susan Hunt fait l'affirmation suivante : « Ce ne sont pas toutes les femmes qui peuvent donner la vie sur le plan biologique, mais chaque femme chrétienne peut répondre à l'appel suréminent de la reproduction spirituelle et de la maternité »<sup>215</sup>. Quant à Larry Kreider, il définit ainsi la mission de l'Église :

Dans la mesure où le Seigneur restaure la vie de famille spirituelle dans son Royaume aujourd'hui, l'Église dans cette génération se multipliera rapidement. Nous devons être prêts. Nous devons former convenablement et préparer spirituellement des pères et mères spirituels, ainsi que leurs fils et leurs filles, de manière à ce que le Christ soit formé en eux.<sup>216</sup>

## 2.3 La multiplication comme intention du formateur de disciples

La brève présentation ci-dessus nous a permis d'aborder le concept de « multiplication » comme intention principale du formateur de disciples. Il nous reste à préciser en quoi consiste cette intention. Pour ce faire, il

---

<sup>211</sup> Galloway, Dale. *On-Purpose Leadership – Multiplying your Ministry by Becoming a Leader of Leaders*. Kansas : Beacon Hill Press, 2001, p. 45.

<sup>212</sup> Idem p. 46.

<sup>213</sup> Castellanos, César. *Leadership de succès à travers les 12*. Montréal : Vision 12, 2003, p. 112.

<sup>214</sup> Conley, Bayless. *The Miracle of Mentoring – A Biblical Guide to Spiritual Fathering*. Tulsa : Harrison House, 2001, p. 114.

<sup>215</sup> Hunt, Susan. *Spiritual Mothering – the Titus 2 Model For Women Mentoring Women*. Crossway Books, 1993, p. 183.

<sup>216</sup> Kreider, Larry. *The Cry for Spiritual Fathers & Mothers*. Ephrata: Dove Christian Fellowship International, 2000, p. 92.

nous apparaît important de signaler que la plupart des ouvrages traitant de « multiplication » le font en s'appuyant sur une actualisation pastorale d'un passage de la deuxième lettre de Paul à Timothée (2 Timothée 2, 2) : « Ce que tu as appris de moi en présence de nombreux témoins, confie-le à des hommes fidèles qui seront eux-mêmes capables de l'enseigner encore à d'autres ». Dans cet extrait, José Prado Florès voit « une chaîne englobant cinq générations » :

- 1- Ceux qui ont formé Paul (Gamaliel, Ananie, Barnabé);
- 2- Paul lui-même;
- 3- Timothée;
- 4- Ceux qui ont été choisis par Timothée;
- 5- Ceux qui ont été instruits par ces derniers<sup>217</sup>.

Paul a été formé à la Loi aux pieds de Gamaliel (Actes 22, 3), il fut conduit à l'Église par le disciple Ananie (Actes 9, 10-19) et il fut préparé à la vie missionnaire par son ami Barnabé (1)<sup>218</sup>. Si Paul, une fois converti (2), s'était contenté de transmettre l'Évangile à Timothée (3), sans chercher à en faire un formateur de disciples, la chaîne se serait interrompue. Un des traits majeurs de la formation apostolique est d'être pareille à une chaîne se perpétuant de génération en génération, de manière ininterrompue.

Lorsqu'il s'agit de transmettre l'Évangile d'une génération à une autre, sans qu'il y ait de formation subséquente, les praticiens parlent d'« addition » ou de « reproduction ». Ainsi, Bill Hull parle de « reproduction » lorsqu'un disciple est formé et que celui-ci est incapable d'en former un à son tour. Il s'agit d'un phénomène d'« addition » pure et simple (*addition spiritually*)<sup>219</sup>. Mais « l'addition » est considérée par plusieurs comme un échec dans la poursuite de la mission de l'Église : « Si l'Église échoue dans la formation de disciples, la multiplication échoue. Si la multiplication de l'Église échoue, l'Église échoue »<sup>220</sup>.

Puisque Paul (2) ne s'est pas contenté d'annoncer l'Évangile à Timothée (3), mais qu'il en a fait un véritable « formateur de formateurs de disciples », Timothée est appelé à former des « hommes fidèles » (4) capables d'enseigner ce qu'ils ont appris à d'autres (5). Lorsqu'il s'agit de former des formateurs de disciples pouvant assurer la poursuite de la formation sur trois générations, plusieurs auteurs parlent de « multiplication »<sup>221</sup>.

---

<sup>217</sup> Florès, José Prado. *Le secret de Saint-Paul*. p. 148.

<sup>218</sup> Idem p. 69 à 83. Dans ce chapitre, José Prado Florès présente « les quatre entraîneurs de Paul » : Rabbi Gamaliel, le disciple Ananie, son ami Joseph Barnabé, l'Esprit-Saint.

<sup>219</sup> Hull, Bill. Op. cit. p. 133.

<sup>220</sup> Ibid.

<sup>221</sup> Ibid.

Pourtant, Paul (2) demande à Timothée d'assurer la poursuite de la formation au-delà de la troisième génération. Il l'invite à poursuivre la tâche jusqu'à ce que « d'autres » (5) en profitent à leur tour. Il s'agit d'assurer une chaîne ininterrompue allant de multiplication en multiplication. Pour évoquer ce phénomène démultiplicateur, Prado Flores parle du « facteur exponentiel »<sup>222</sup>. C'est dans ce dernier sens que nous parlerons de « multiplication ». À noter la dimension hautement relationnelle d'un tel phénomène : il s'agit de multiplier les relations de formation d'une génération à l'autre. Pour comprendre ce phénomène, il faut pouvoir saisir de l'intérieur le type de relation de formation que cela implique (chapitre 9).

## 2.4 Les compétences comme stratégie de formation

Si la multiplication est l'intention avouée de ceux qui s'adonnent à la formation de disciples, force est de constater que cette intention reste généralement vague. Au-delà du fait que la formation de disciples soit une dynamique relationnelle appelée à se perpétuer de génération en génération, la multiplication ainsi envisagée reste un effet à venir, largement incontrôlable, comme le dirait Saint-Arnaud. C'est ce qui pousse certains à parler de la multiplication en contexte évangélique comme d'un mythe. S'agit-il vraiment d'un mythe? Et si la multiplication, pour devenir un concept opératoire, devait passer par le développement d'une stratégie bien concrète? Et si la multiplication passait par l'exercice de compétences bien précises? Pour être efficace, nous dit Saint-Arnaud, il n'y a pas d'intention qui vaille sans une stratégie adéquate. Voilà pourquoi nous abordons le dernier terme de notre question de recherche : les compétences comme stratégie de formation. Rappelons quelle est notre question de recherche : « Quelles sont les compétences du formateur de disciples qui favorisent la multiplication? ».

Avant d'entrer dans l'univers des compétences, nous étions aussi convaincu que le processus d'évangélisation, au-delà de sa finalité apostolique, mettait en évidence la nécessité de maintenir une perspective d'intégration. Dans la présentation qu'elle fait de ce processus, *Evangelii Nuntiandi* insiste sur l'intégration réciproque des divers éléments composant le processus d'évangélisation :

L'évangélisation, avons-Nous dit, est une démarche complexe, aux éléments variés : renouveau de l'humanité, témoignage, annonce explicite, adhésion du cœur, entrée dans la communauté, accueil des signes, initiative d'apostolat. Ces éléments peuvent apparaître contrastants, voire exclusifs. Ils sont en réalité complémentaires et mutuellement enrichissants. Il faut toujours envisager chacun d'eux dans son intégration aux autres. La valeur du récent Synode [synode sur l'évangélisation] a été de nous avoir constamment invités à composer ces éléments, plutôt qu'à les

---

<sup>222</sup> Prado Florès, José. *Le secret de Saint-Paul*. p. 149.

opposer entre eux, pour avoir la pleine compréhension de l'activité évangélisatrice de l'Église.<sup>223</sup>

Si nous devons mettre en lumière les compétences qui rendent possible le processus d'évangélisation, il faudrait le faire de façon à ce que soit mise en valeur chacune de ces compétences, comprises dans un tout cohérent et intégrateur, un processus dynamique hautement relationnel ayant une finalité et qui tend à se perpétuer dans l'espace et le temps. C'est de l'intégration réciproque de chacune de ces composantes que résulte le processus d'évangélisation, dont la formation de disciples est un sous-processus.

En situation de formation, qu'est-ce qu'une compétence? D'après le *Dictionnaire de la formation et du développement personnel* :

Une compétence représente la mise en œuvre de savoirs et de savoir-faire pour la réalisation d'une tâche. La compétence dépend en premier lieu des aptitudes et des capacités mais elle résulte surtout de l'expérience professionnelle; elle s'observe objectivement à partir du poste de travail. Elle est, de fait, validée par la performance professionnelle<sup>224</sup>.

C'est dans un contexte d'observation et de vérification de la pratique professionnelle que se développe la compétence.

### 3. L'objectif général de la recherche

De manière plus formelle, répondre à la question de recherche voudra donc dire mener une « vérification scientifique de [notre] pratique professionnelle »<sup>225</sup>. Il s'agit de la visée praxéologique de notre recherche. La praxéologie fait partie de la famille de la recherche appliquée, telle qu'elle est développée dans les sciences humaines et les sciences sociales. La praxéologie vient du concept de « praxis » qui peut désigner « un 'faire en se disant' – à la fois la résolution d'un problème social et l'avancement des connaissances scientifiques »<sup>226</sup>. Dans cette famille de la recherche appliquée, on retrouve aussi les méthodes d'intervention psychosociologique et de recherche-action<sup>227</sup>. Ces méthodes ont pour but de trouver des solutions concrètes à des problèmes humains. Ces solutions veulent favoriser une transformation de la situation problématique, ou

---

<sup>223</sup> Paul VI. *Evangelii Nuntiandi*. n° 24.

<sup>224</sup> Bellenger, Lionel, Philippe Pigallet. *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*. Paris : ESF éditeur, 1996, p. 66.

<sup>225</sup> Létourneau, Alain. *L'intervention en éthique : les principaux modèles proposés au Québec (1970-2002)*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 2005, p. 47.

<sup>226</sup> Ibid.

<sup>227</sup> Nous nous attarderons à cette dernière approche un peu plus loin, quand il sera question de la méthodologie de la recherche (chapitre 5).

du moins, la formulation de recommandations qui devraient, à terme, changer la situation<sup>228</sup>. Nous verrons en quoi la praxéologie nous permet de réfléchir sur le changement de la situation ecclésiale que nous avons décrite ci-dessus, principalement à travers la conversion pastorale de l'intervenant, c'est-à-dire le changement de ses « catégories mentales », les « règles du jeu » auxquelles il réfère et les « principes d'action » qu'il utilise<sup>229</sup>.

### 3.1 La visée praxéologique de la recherche

Le courant auquel nous nous référons pour rendre compte de la visée praxéologique de la recherche est celui de la praxéologie élargie. Tout comme la recherche-action dont nous nous servons pour la cueillette des données, la praxéologie renvoie à la réflexion amorcée par Kurt Lewin en psychologie sociale, durant les années quarante. Elle a vu le jour aux États-Unis dans les années soixante-dix, sous le nom de science-action (*action science*). Les instigateurs de cette nouvelle approche ont été Chris Argyris et Donald Schön<sup>230</sup>. Au Québec, la science-action a été développée par Yves Saint-Arnaud, avec le concours de R. Lescarbeau et M. Payette dans les années quatre-vingt-dix<sup>231</sup>.

La science-action veut formaliser ce que nous avons appelé la logique de l'intervention. Elle veut mener une analyse rigoureuse de l'intention sous-jacente à l'action. Pour ce faire, elle prend en considération les trois éléments que nous avons déjà présentés : l'intention, la stratégie et l'effet. L'écart plus ou moins important que l'on observe entre l'intention du professionnel et l'effet résultant de sa pratique permet d'évaluer le degré d'efficacité de son intervention. Ce type d'analyse est rendue possible par deux éléments : le recours à une théorie de l'action qui permet de dégager ce qu'Argyris et Schön appellent la théorie de référence et la théorie d'usage; la référence à des règles capables de valider scientifiquement une « réflexion dans l'action »<sup>232</sup>. Pour bien faire définir la visée de notre recherche, nous montrerons justement en quoi le recours à une théorie de l'action a pu favoriser le nouveau cycle de conversion pastorale dans lequel nous sommes entré.

### 3.2 Un processus dynamique

Il est possible de faire un parallèle entre le processus de conversion et le processus de construction d'une théorie de l'action. En effet, la phase d'entrée de ces deux processus est caractérisée par une période de

---

<sup>228</sup> Idem p. 27.

<sup>229</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique ». p. 239.

<sup>230</sup> Argyris, Chris, Donald Schön. *Apprentissage organisationnel – Théorie, méthode, pratique*. Paris : De Boeck Université (traduction de la 1<sup>ère</sup> édition américaine), 2002.

<sup>231</sup> Létourneau, Alain. Op. cit. p. 49.

<sup>232</sup> Saint-Arnaud, Yves. *Connaître par l'action*. p. 37-38.



crise. Pour Peach, il s'agit de l'entrée dans une phase de « stress » en raison d'une confusion de la carte mentale, tandis que pour Argyris et Schön, il s'agit de l'irruption d'un « dilemme » cognitif. Les deux processus aboutissent à une phase de sortie rapide et convulsive, ce que Peach a appelé une « resynthèse » de la carte mentale et ce que Argyris et Schön désignent comme une « modification » de variables régulatrices. Ces deux processus sont similaires et nous permettent de mieux saisir la dynamique d'apprentissage à travers les exemples que nous avons mentionnés.

Au chapitre 1, nous évoquons le premier cycle de conversion pastorale qui s'est joué autour d'un conflit de valeurs. C'est ce que nous avons appelé l'écart entre les valeurs professées et les valeurs vécues. C'est ce qu'Argyris et Schön appelleraient un conflit entre la théorie de référence (les valeurs professées) et la théorie d'usage (les valeurs vécues). Ce conflit aurait donné lieu à ce que ces auteurs appellent un *dilemme d'incongruité* qui vient de l'incohérence entre « la théorie de référence, sur laquelle repose l'estime de soi, et la théorie d'usage ». Comme le disent Argyris et Schön :

Pour que de tels conflits atteignent le niveau de véritables dilemmes, les éléments de la théorie de référence doivent être essentiels à l'image que le protagoniste se fait de lui-même, et les événements doivent amplifier le conflit entre sa théorie de référence et sa théorie d'usage au point qu'il lui devienne impossible d'ignorer ce conflit.<sup>233</sup>

Il est vrai que les valeurs associées à la nouvelle évangélisation constituaient alors le cœur de l'identité pastorale que nous développons et les événements entourant la mise sur pied du parcours Alpha, à savoir la difficulté d'assurer un « suivi » auprès des convertis et des recommençants, ont été suffisamment forts pour amplifier le sentiment de crise vécu.

Au début de ce chapitre, nous disions avoir amorcé un nouveau cycle de conversion pastorale à travers la découverte des trois poupées russes. Les 3 « P » font référence à trois modalités de fonctionnement : la proclamation de la Parole, la gestion de programmes et l'émergence d'un processus de formation. Le processus de conversion s'est cristallisé autour d'une crise, à savoir la suridentification presque obsessionnelle à un rôle de gestionnaire de programmes, ainsi que la multiplication effective de nombreux programmes, jusqu'à ne plus pouvoir nous reconnaître dans cette pastorale « programmatique ». Nous vivons ce qu'Argyris et Schön appellent un *dilemme de valeur*, c'est-à-dire le dilemme qui survient « lorsque le protagoniste en vient graduellement à détester le monde comportemental qu'il a contribué à créer et, à la fin, à ne plus pouvoir le

---

<sup>233</sup> Argyris, Chris, Donald Schön. *Théorie et pratique professionnelle - Comment en accroître l'efficacité*, Outremont (Québec) : Éditions Logiques, 1999, p. 101.

supporter »<sup>234</sup>. Ainsi en sommes-nous venu à réprover les activités que nous avons pourtant contribué à développer, sous prétexte qu'elles étaient davantage le symptôme d'un activisme pastoral axé sur un « faire » gestionnaire, activisme qui n'avait pas grand'chose à voir avec une fécondité pastorale découlant d'un « être » pasteur.

### 3.3 Une théorie de l'action

De tels comportements signalent le rôle que joue une théorie de l'action, qui est « une théorie du comportement humain délibéré, devenant pour l'agent une théorie de contrôle de ses comportements ». Comme le disent Argyris et Schön, sur « le plan subjectif, *ma* propre théorie de l'action devient *ma* norme, c'est-à-dire qu'elle m'indique ce que je dois faire pour obtenir certains résultats »<sup>235</sup>.

La théorie de l'action peut prendre deux formes : une théorie de référence et une théorie d'usage. La théorie de référence est la réponse qu'une personne nous donne, quand on lui demande comment elle agirait dans telle ou telle situation, tandis que la théorie d'usage est la réponse que cette personne donne effectivement dans telle ou telle situation, pour obtenir tel ou tel résultat qu'elle veut obtenir<sup>236</sup>. La théorie de référence agit comme un surmoi professionnel, tandis que la théorie d'usage agit comme une norme intériorisée et appliquée. En réalité, les « théories d'usage sont des moyens d'obtenir ce que nous désirons. Elles précisent les stratégies nécessaires pour résoudre des conflits, gagner sa vie, conclure une affaire, organiser son environnement, bref, régler tout type de conséquence désirée »<sup>237</sup>. Pour connaître les théories d'usage d'une personne en particulier, il n'est donc pas suffisant de lui poser tout bonnement la question. Il est nécessaire de procéder à l'observation de son comportement, afin de vérifier dans quelle mesure la stratégie employée a produit l'effet désiré. Cette vérification de la pratique professionnelle constitue le cœur de la démarche praxéologique.

Si l'on se fie à la théorie d'Argyris et Schön, le second cycle de conversion pastorale dans lequel nous sommes engagé est appelé à se conclure de la même manière que le premier cycle, à savoir une prise de conscience relative à notre théorie de référence et à notre théorie d'usage. Par conséquent, il sera important d'observer nos comportements pastoraux afin de pouvoir dégager les catégories, les règles et les principes implicites qui régissent notre agir pastoral. Ceci nous permettra de construire à la fois une nouvelle théorie de référence et une nouvelle théorie d'usage.

---

<sup>234</sup> Idem p. 102.

<sup>235</sup> Idem p. 54.

<sup>236</sup> Idem p. 56.

<sup>237</sup> Idem p. 67.

### 3.3.1 L'élaboration d'un modèle d'intervention

Puisque la visée praxéologique de la recherche nous amène à vérifier notre pratique pastorale, c'est-à-dire à rendre compte de la théorie de l'action à l'origine de nos stratégies comportementales, une telle vérification peut conduire à une élaboration ou à une conceptualisation de l'action. Saint-Arnaud se demande : « Conceptualiser son action fait-il partie des bonnes choses? Il semble que certains professionnels préfèrent une action intuitive et spontanée; d'autres craignent qu'un effort de conceptualisation nuise à leur efficacité »<sup>238</sup>.

Le travail de conceptualisation comporte plusieurs avantages, comme nous le verrons à propos du coaching. Cette conceptualisation revient à chaque intervenant et dépend largement de sa personnalité, ce qui a pour effet de « personnaliser » son approche d'intervention. À cet égard, il serait juste de dire qu'il y a autant de théories de l'action qu'il y a d'intervenants<sup>239</sup>. Par-dessus tout, ce travail a pour effet d'éveiller l'intervenant-chercheur à l'ensemble des données sous-jacentes à son action, à ce que veut dire pour lui intervenir et à la posture qu'elle lui demande d'adopter de manière générale.

### 3.3.2 Intervention, intervenant et intervenir

Parler d'intervention, c'est évoquer d'abord et avant tout « un système de traitement d'information ». Il s'agit d'un système organisé selon la logique de l'action, c'est-à-dire :

Une série d'opérations menées dans l'unité d'un plan d'action [ce que nous avons appelé une stratégie] qui vise un certain but ou un certain changement déterminé et qui vise un public donné, un groupe donné de la société ou des personnes singulières ou regroupées [ce que nous avons appelé l'intention].<sup>240</sup>

Cette logique de la fin et des moyens érigée en système est vouée à l'encadrement de l'activité de l'intervenant.

L'intervenant, pour sa part, est « celui qui intervient : qui a qualité pour intervenir et qui est admis comme partie intervenante. L'intervenant intervient dans un processus et dans une instance [...] Il cherche à modifier ou à influencer le comportement de manière à faire évoluer une situation »<sup>241</sup>. Par une série d'opérations, l'intervenant cherche à susciter un changement, mais toujours dans le cadre d'un système d'intervention préalablement déterminé. Tout cela suppose qu'intervenir est « un acte qui se fonde sur l'existence d'un droit,

---

<sup>238</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique ». p. 240.

<sup>239</sup> Idem p. 239.

<sup>240</sup> Idem p. 238.

<sup>241</sup> Létourneau, Alain. Op. cit. p. 23.

d'un statut, de l'exercice d'une compétence, d'une position de pouvoir ou d'un rapport de forces favorables à l'agent »<sup>242</sup>. Intervenir exige en effet que l'on reconnaisse à l'intervenant une compétence à gérer le système d'intervention dans ses phases d'entrée, de traitement et de sortie. L'exercice d'une telle compétence passe nécessairement par une conceptualisation de ces diverses phases d'intervention, ce que nous appelons un modèle d'intervention. Un tel effort constitue la visée principale de cette thèse.

### 3.3.3 Les composantes d'un modèle d'intervention

Selon Saint-Arnaud :

Tout intervenant d'expérience possède, implicitement, un modèle d'intervention qui lui est propre. Cette idée, elle s'est d'abord nourrie des travaux d'Argyris et de Schon, puis elle s'est développée progressivement, au cours des dix dernières années, à mesure que j'aidais les praticiens de toutes sortes à devenir plus efficaces dans leur action.<sup>243</sup>

Une telle idée l'amène à ce constat :

L'intervenant a développé, au cours de sa formation et à partir de son expérience professionnelle, un savoir, un savoir-être et un savoir-faire qui lui permettent de traiter des milliers de données pour définir une situation particulière, analyser cette situation, établir un plan d'intervention et le réaliser. Pour traiter ces données dans un temps relativement court, l'intervenant utilise un ensemble de catégories mentales, de règles du jeu et de principes d'action qui constituent en quelque sorte un modèle d'intervention.<sup>244</sup>

Tout intervenant dispose donc implicitement de catégories mentales, de règles et de principes lui permettant de contrôler son intervention. Cette connaissance tacite renvoie à ce qu'Argyris et Schön appellent une théorie d'usage. Pour aider l'intervenant à rendre compte de sa théorie d'usage, Saint-Arnaud a développé le « Guide méthodologique pour conceptualiser un modèle d'intervention »<sup>245</sup>. Le Guide suggère que l'intervenant décrive son intervention par le biais de six composantes : le cadre d'analyse, la structure de la relation, la théorie du changement, la gestion du processus, la technique et l'évaluation. C'est dire que tout professionnel disposerait, consciemment ou non, d'une théorie préalable lui permettant de juger d'une situation. Il serait aussi habilité à structurer la relation. Il envisagerait le changement à opérer en vertu d'une certaine théorie. Il aurait acquis certaines compétences lui permettant de gérer le processus d'intervention dans son ensemble. Il interviendrait à l'aide d'instruments techniques. Enfin, il évaluerait son action à l'aide de certains critères

---

<sup>242</sup> Idem p. 24.

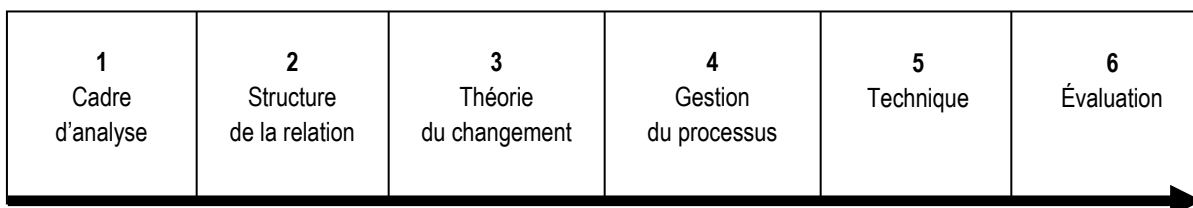
<sup>243</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique ». p. 238.

<sup>244</sup> Ibid.

<sup>245</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique ». p. 239 et suivantes.

durant et après l'action. À ces diverses composantes vient s'ajouter dans le Guide un canevas de questions permettant d'opérer un retour réflexif sur la pratique. Nous allons maintenant définir chacune de ces composantes en les représentant à l'aide du graphique suivant :

**Graphique 9 : Les composantes d'un modèle d'intervention selon Saint-Arnaud<sup>246</sup>**



### ***3.3.3.1 Le cadre d'analyse***

En amont de l'intervention, l'intervenant utilise un ensemble de normes et de valeurs à partir desquelles il porte des jugements (personnels, culturels ou professionnels) sur le bénéficiaire<sup>247</sup> ou le groupe de bénéficiaires auprès duquel il agit, la situation ayant donné lieu à l'intervention et le rapport entre le ou les bénéficiaires et la situation. Cette carte mentale lui permet d'établir la topographie des lieux où il est appelé à intervenir.

### ***3.3.3.2 La structure de la relation***

La relation de l'intervenant avec le bénéficiaire s'appuie sur la reconnaissance de la compétence de l'intervenant par le bénéficiaire et sur le contrôle plus ou moins grand qu'exerce l'intervenant sur le processus d'intervention. En effet, tout intervenant structure de manière consciente ou non la relation qui s'instaure entre lui et les individus auprès desquels il intervient. Saint-Arnaud évoque trois types de relation possibles : une structure de pression, une structure de service et une structure de coopération<sup>248</sup>. Nous avons déjà évoqué cette typologie lorsqu'il fut question du contexte de recherche (chapitre 1).

La structure de pression en est une de contrôle complet du processus d'intervention par l'intervenant. L'intervenant détermine lui-même le but de l'intervention, tandis qu'il ne reconnaît aucune compétence au bénéficiaire pour déterminer un objectif quel qu'il soit ou pour évaluer quoi que ce soit au terme du processus.

<sup>246</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique ». p. 239 et suivantes.

<sup>247</sup> Pour identifier l'individu qui bénéficie de l'intervention, Saint-Arnaud utilise le terme « bénéficiaire ».

<sup>248</sup> Idem p. 245-252.

La structure de service est l'image inversée de ce que nous venons tout juste d'évoquer. Cette fois, seul le bénéficiaire contrôle les tenants et les aboutissants de la relation, l'intervenant se plaçant dans la position de l'exécutant.

Enfin, la structure de coopération vers laquelle tout intervenant devrait tendre constitue le troisième type de relation possible. À ce moment, l'intervenant et le bénéficiaire se reconnaissent chacun un champ de compétence distinct ainsi qu'un champ de compétence commun leur permettant de s'engager dans une relation axée sur la coopération.

### ***3.3.3.3 La théorie du changement***

La relation qui s'instaure entre l'intervenant et le bénéficiaire n'est pas une fin en soi. Elle est ordonnée à une volonté de changement, de part et d'autre. La volonté de vouloir opérer un changement est la principale condition de possibilité de l'intervention. L'intervenant est d'abord et avant tout un agent de changement.

Dans le cas qui nous occupe, il existerait trois types de changement possibles. D'abord, il est possible d'aborder le changement sur le plan individuel. C'est ce que Saint-Arnaud appelle le changement ayant pour but la transformation du comportement, des attitudes et des habitudes du bénéficiaire. Aussi, le changement peut être envisagé sur le plan collectif. C'est ce que Saint-Arnaud appelle le changement ayant pour but la modification d'une situation sociale ou d'une politique institutionnelle. Enfin, le changement peut porter sur la relation qu'entretient le bénéficiaire avec la situation. Le bénéficiaire cherchera à s'adapter à la situation en évaluant la position idéale qu'il devrait adopter, tenant compte des circonstances présentes<sup>249</sup>.

### ***3.3.3.4 La gestion du processus***

Après avoir mentionné que tout intervenant est un agent de changement, il s'agit de se demander comment opérer le changement souhaité. Pour ce faire, l'intervenant dispose d'un ensemble de connaissances lui permettant de moduler son intervention selon des facteurs humains, sociaux, ou encore ecclésiaux et spirituels, etc. Le savoir, le savoir-être et le savoir-faire (les compétences) qu'il acquiert au fil du temps lui permettent effectivement de gérer le processus à l'origine du changement.

Selon Saint-Arnaud : « Tout intervenant est le gestionnaire d'un processus d'intervention qui comporte des étapes dont l'agencement est règlementé ». Pour qu'un changement survienne, il apparaît nécessaire de

---

<sup>249</sup> Idem p. 252-253.

gérer l'intervention en distinguant et en définissant « différentes étapes et les liens dynamiques entre ces étapes en soulignant les enjeux propres à chaque opération »<sup>250</sup>.

L'intervenant doit donc tenir compte de l'existence d'une série d'opérations et d'étapes, ainsi que différents enjeux entourant chacune d'entre elles. Saint-Arnaud affirme que la gestion d'un processus d'intervention ne peut se limiter à l'application pure et simple d'un cadre technique. Il ne serait pas suffisant de baliser l'intervention à l'aide de repères formels. Encore faudrait-il saisir la dynamique sous-jacente à chacune de ces étapes. Ce sont les compétences acquises par l'intervenant qui lui permettent d'apprécier à sa juste valeur le changement qui s'effectue chez le bénéficiaire, au sein d'une situation donnée.

### 3.3.3.5 *La technique*

Une fois le changement planifié, une fois le processus d'intervention enclenché, il reste à réfléchir sur les modalités techniques permettant de faire le passage d'une étape à une autre. De quelle boîte à outils dispose l'intervenant pour opérer le changement? Quel appareillage technique lui permet de mener l'intervention à terme?

Selon Saint-Arnaud, « tout intervenant dispose d'un répertoire de procédés qui se développe avec l'expérience et qui constitue sa technique d'intervention »<sup>251</sup>. Dans cette définition, qu'entend-on au juste par procédés? Un procédé est ici envisagé comme « une méthode employée pour parvenir à un certain résultat »<sup>252</sup>. En d'autres termes, un procédé est une stratégie utilisée par un intervenant en vue de produire un effet X ou Y chez le bénéficiaire. Saint-Arnaud suggère d'analyser son action en cherchant à réfléchir sur les effets produits par telle ou telle technique d'intervention.

À ce sujet, il est à noter que nous nous proposons de développer dans cette thèse un modèle d'intervention axé sur les compétences, plutôt qu'un modèle à caractère technique. En d'autres termes, nous ne ferons pas abstraction de la dimension technique inhérente à toute intervention, mais nous ne visons pas la production de nouvelles méthodes ou de nouvelles techniques d'intervention. Nous chercherons plutôt à développer un modèle des opérations (chapitre 8), adossé à un modèle général (chapitre 9).

---

<sup>250</sup> Idem p. 255.

<sup>251</sup> Idem p. 257.

<sup>252</sup> Idem p. 257 et 259.

### 3.3.3.6 L'évaluation

Enfin, quoi de plus normal que de chercher à évaluer son intervention? Selon Saint-Arnaud, l'intervenant fait constamment appel à des mécanismes d'autorégulation lui permettant d'évaluer les effets de son action. C'est pourquoi l'on peut parler d'évaluation continue. Saint-Arnaud présente l'évaluation comme l'une des composantes essentielles d'un modèle d'intervention : « Tout intervenant procède, implicitement ou explicitement, à une évaluation continue de son efficacité à partir d'un ensemble de critères plus ou moins définis »<sup>253</sup>.

Bien que l'évaluation survienne au fur et à mesure de l'intervention et qu'elle permette à l'intervenant d'ajuster le tir en cours de route, ce qu'Argyris et Schön appellent la « recherche dans l'action »<sup>254</sup>, l'évaluation prend place généralement au terme du processus. Dès lors, il convient de se demander à quels critères faire appel pour évaluer l'action réalisée? Ces critères sont-ils plus ou moins définis? Il revient à l'intervenant de définir préalablement les critères d'efficacité selon lesquels il s'évaluera « pendant » et « après » son intervention.

## 3.4 Un modèle d'intervention en coaching

Répondre à la question de recherche nous a amené à vouloir élaborer un modèle d'intervention en coaching. Nous verrons plus loin ce qui nous a amené à la pratique du coaching (chapitres 6 et 7). Il semble que les catégories développées par Saint-Arnaud pour rendre compte des diverses dimensions d'un modèle d'intervention ne soient pas uniquement applicables au champ d'expertise qui est le sien, à savoir la relation d'aide et l'intervention psychosociale. Carol Kauffman, professeure à l'École médicale de Harvard et directrice de l'Institut de Coaching, a publié un article allant dans ce sens dans la revue *Coaching – An International Journal of Theory, Research and Practice* <sup>255</sup>. Elle propose aux coachs professionnels de réinterroger leur pratique à l'aide de catégories similaires à celles proposées par Saint-Arnaud. Elle les invite à réfléchir sur le rôle du coach, du client, de la relation de coaching, des processus de coaching, des résultats, des théories sous-jacentes à la pratique et au contexte d'intervention en lui-même. Tout comme lui, elle suggère un canevas de questions voulant favoriser certaines prises de conscience chez le professionnel.

Le guide que Kauffmann propose se trouve pour nous enrichi et complété par l'ouvrage de Diane Lennard intitulé *Coaching Models : A Cultural Perspective – A Guide to Model Development for Practitioners and Students of Coaching*. Pour favoriser la conceptualisation d'un modèle d'intervention, Lennard invite à

---

<sup>253</sup> Idem p. 266.

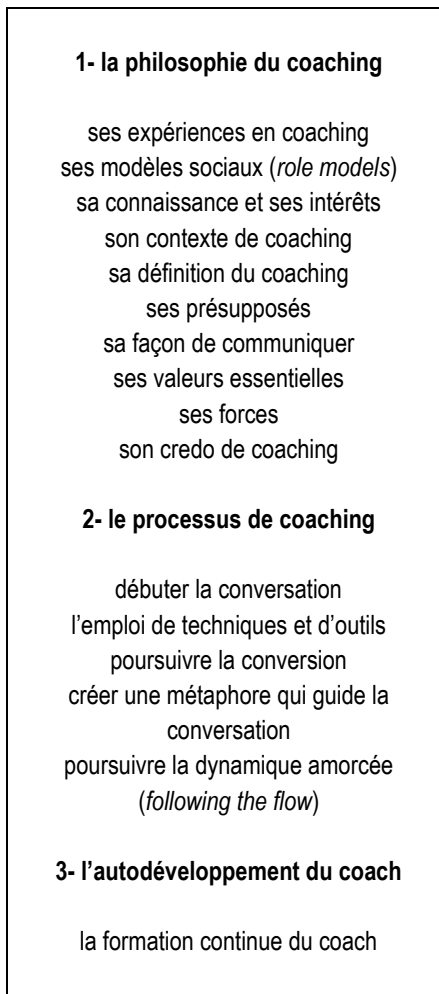
<sup>254</sup> Idem p. 266.

<sup>255</sup> Kauffman, Carol. « Editorial ». *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice* 3, n° 1 (mars 2010): 3.



considérer seize composantes, qu'elle regroupe selon trois dimensions que l'on retrouve également dans le « Guide » de Saint-Arnaud (mis entre parenthèses) : la philosophie du coaching (ou le cadre d'analyse), le processus de coaching (ou la gestion du processus) et l'autodéveloppement (ou l'évaluation). En voici les différents éléments dans l'encadré ci-dessous :

**Graphique 10 : Les composantes d'un modèle de coaching selon Lennard<sup>256</sup>**



À cette liste d'éléments correspond encore une fois un canevas de questions permettant au coach novice ou expérimenté de développer son propre modèle d'intervention.

La définition que Lennard donne d'un modèle est comparable à celle formulée par Saint-Arnaud : un modèle est un outil intellectuel qui met en évidence les éléments-clés du processus et l'interrelation de ces divers éléments; en ce sens, il sert de guide général ou de cadre de travail favorisant la compréhension et

<sup>256</sup> Lennard, Diane. Op. cit. p. 78-100.

l'actualisation d'une approche de coaching<sup>257</sup>. À la différence de Saint-Arnaud, cette définition de modèle ne réfère pas à une théorie de l'action qui se retrouve à l'état de connaissance tacite chez l'intervenant. Elle réfère plutôt à une théorie de l'action explicite, ce qu'Argyris et Schön appellent une théorie de référence. Il s'agirait dans ce cas d'une théorie de référence personnalisée.

Parmi les éléments d'un modèle de coaching que Lennard considère comme étant particulièrement importants, il y a l'orientation culturelle du modèle, le caractère pluridisciplinaire du modèle, ainsi que son aspect évolutif.

Lennard nous permet de mieux saisir l'impact du cadre de l'analyse de l'intervenant, ce qu'elle appelle la philosophie du coaching. L'importance qu'elle accorde à la notion de « culture » y est sûrement pour beaucoup. Elle utilise la définition de la « culture » d'Edgard Schein que nous avons présentée au chapitre 1<sup>258</sup>. Cette définition l'amène à penser que chaque personne est marquée « culturellement » par sa participation à la vie de plusieurs groupes. Par conséquent, chacun disposerait d'un jeu d'identités de groupe unique, ce qui lui donnerait une « orientation culturelle » tout aussi unique<sup>259</sup>. C'est ce qui expliquerait que le coach ait un sens de l'identité, des valeurs, des attitudes et des comportements qui dépendent en grande partie de ses expériences passées et de son intégration à des groupes d'appartenance et des communautés de pratique. La prise en compte de ses propres appartenances conduirait le coach à maîtriser une compétence essentielle en coaching : l'habileté à reconnaître et à respecter les perspectives et les valeurs du coaché.

La deuxième dimension sur laquelle Lennard attire notre attention est le caractère pluridisciplinaire d'un modèle en coaching. Comme nous le verrons au chapitre 3, le coaching est un champ d'intervention en pleine croissance. Plusieurs courants théoriques et outils techniques sont employés. Ils proviennent de diverses disciplines : le management, la philosophie, la psychologie, etc. Le développement d'un modèle encouragerait l'intégration de ces différentes approches au sein d'un modèle général. Le modèle général<sup>260</sup> que nous élaborerons cherchera effectivement à tirer profit de ressources provenant de plusieurs disciplines, en particulier de la praxéologie et de la théologie.

La troisième dimension que Lennard met en évidence est le caractère évolutif du modèle en coaching. Il permettrait au coach de reconnaître le besoin d'une formation continue, en rendant ce besoin explicite.

---

<sup>257</sup> Idem p. 3.

<sup>258</sup> Idem p. 5.

<sup>259</sup> Idem p. 4.

<sup>260</sup> Nous distinguerons « modèle général » et « modèle des opérations » au chapitre 8 de la thèse.

L'élaboration d'un modèle deviendrait ainsi un outil de développement personnel. Elle pousserait le coach à prendre en charge son propre développement, à travers la production d'un plan d'autodéveloppement professionnel<sup>261</sup>.

Outre la question de recherche, parmi les objectifs généraux que nous avons formulés, mentionnons l'élaboration d'un modèle d'intervention dans une visée praxéologique. En nous appuyant sur le contrat d'apprentissage, nous avons aussi formulé des objectifs spécifiques.

## **4. Les objectifs spécifiques de la recherche**

En plus d'avoir pour objectif général la conceptualisation d'un modèle d'intervention dans une visée praxéologique, il nous faut mentionner une série d'objectifs spécifiques associés à la production du contrat d'apprentissage, un élément important du programme de Doctorat en théologie pratique.

### **4.1 La fonction du contrat d'apprentissage**

Le programme de Doctorat en théologie pratique a pour but « de former un expert de l'intervention sur un terrain situé dans le champ ecclésial ou dans toute autre sphère d'activité où le religieux est concerné »<sup>262</sup>. Dans ce contexte, le contrat d'apprentissage est un outil favorisant l'appropriation des objectifs du programme, auxquels sont associées une série de compétences à acquérir. Il permet de déterminer par le fait même les compétences acquises et celles qu'il reste à développer à travers la scolarité à venir<sup>263</sup>. Il mène à l'établissement d'un partenariat entre l'étudiant et l'institution : celui-ci s'engage à poursuivre les objectifs du programme dans son ensemble, et en contrepartie, l'institution s'engage à donner les moyens nécessaires à l'étudiant pour qu'il atteigne certains objectifs d'apprentissage plus spécifiques.

Outre ses fonctions académique et logistique, le contrat d'apprentissage a d'abord et avant tout une fonction pédagogique, qui ne peut être comprise, selon nous, que dans une perspective andragogique. Il encourage chez l'intervenant une formation existentielle et auto-orientée.

---

<sup>261</sup> Idem p. 14.

<sup>262</sup> Information sur le site du programme de Doctorat en théologie pratique de l'Université Laval : <http://www.dthp.ulaval.ca/page/Objectifs.aspx> (visité le 6 septembre 2014).

<sup>263</sup> Roussin, Céline. *Préparation du contrat d'apprentissage - description des opérations*. Québec : Université Laval, 2005.

En éducation des adultes, Eduard Lindeman rappelle que « chaque personne adulte se trouve elle-même dans des situations spécifiques en raison de son travail, de ses loisirs, de sa vie familiale, de sa vie de quartier, etc. – situations qui appellent des ajustements. L'éducation aux adultes commence à ce point-là »<sup>264</sup>. Ainsi, selon lui, la formation aux adultes commence par la prise en compte des besoins et des intérêts de l'étudiant. Elle doit son caractère existentiel au fait d'être centrée sur les problèmes de l'étudiant et sur les performances qu'il a à accomplir.

La préparation du contrat commence par une cueillette des données qui permet de centrer l'apprentissage sur les problèmes professionnels auxquels l'étudiant fait face. La problématisation de la thèse débute ni plus ni moins à ce moment dans le programme.

La préparation du contrat d'apprentissage se poursuit à travers l'interprétation des données et l'évaluation des compétences. L'étudiant doit pouvoir interpréter la situation, en mettant en valeur les prises de conscience qu'il a faites et les découvertes qu'il a réalisées suite à la cueillette des données. Ces informations lui permettent d'interpréter la situation de manière à identifier ses besoins de formation. Ces besoins s'exprimeront en terme de compétences à développer (savoir, savoir-faire, savoir-être).

Stephen Brookfield insiste quant à lui sur l'autonomie de l'étudiant et le caractère auto-orienté (*self-directed*) de la formation. Selon lui, les « adultes s'engagent dans une activité de formation en raison d'un désir inhérent de développer des capacités, d'acquérir un nouveau savoir, d'améliorer des compétences déjà assimilées ou d'aiguiser leurs capacités de perception »<sup>265</sup>. Brookfield insiste sur le facteur motivationnel à l'origine d'une activité de formation aux adultes. La formation doit répondre aux besoins ressentis par l'étudiant.

Nous insistons sur ces dimensions pour bien montrer la valeur à la fois théologique et pédagogique des objectifs formulés dans le cadre du projet d'apprentissage. Ces objectifs méritent donc d'être rappelés en début de thèse comme des points de repère permettant d'orienter la réflexion. Ils méritent d'être repris à la fin de la thèse pour nous permettre d'évaluer la valeur du chemin parcouru (conclusion).

---

<sup>264</sup> Lennard, Diane. Op. cit. p. 23.

<sup>265</sup> Idem p. 24.

## 4.2 Les éléments du contrat d'apprentissage

Dans notre contrat d'apprentissage, nous avons identifié certains besoins liés à notre pratique pastorale. Nous pensons plus spécialement à la nécessité d'un cadre de référence en formation de disciples (savoir), au besoin d'une formation technique en relation d'aide (savoir-faire) et au manque de reconnaissance socioprofessionnelle de notre pratique (savoir-être).

### 4.2.1 Savoir

Dans la section portant sur le **savoir**, nous évoquons le besoin d'acquérir des connaissances suffisantes à propos du processus de formation de disciples. De même, nous exprimons le besoin de nous doter de nouvelles connaissances fondamentales en ce qui a trait aux compétences liées à la formation de disciples.

À ce propos, il faut dire qu'à l'époque, la notion de « processus » de formation de disciples gardait pour nous un aspect très théorique. En effet, nous savions l'importance à accorder à ce processus, mais nous en comprenions mal toute la portée. Nous concevions davantage le « processus » comme un cadre de fonctionnement extérieur que comme une réalité sous-jacente à la pratique. En d'autres termes, le processus restait extrinsèque à notre pratique. Il n'était pas partie prenante de notre pratique. Il ne structurait pas l'ensemble de nos interventions. Il constituait un point de repère, certes rassurant, mais somme toute inopérant sur le terrain.

### 4.2.2 Savoir-faire

Dans la section 2 du contrat d'apprentissage, nous disions vouloir développer les habiletés relatives au **savoir-faire**. Entre autres choses, nous exprimons un besoin de cohérence professionnelle, qui passait selon nous par l'emploi d'une méthodologie en relation d'aide. Nous exprimons aussi le besoin de développer de nouvelles techniques à travers l'exploration de disciplines telles que le leadership et le coaching.

Le besoin d'une méthodologie en relation d'aide était en partie attribuable à la formation reçue dans le cadre de notre préparation au presbytérat. Force est de constater que nous n'avons pas reçu de formation à caractère technique qui puisse nous habiliter à la formation et à l'accompagnement. Cette carence dans notre formation initiale s'est révélée être la source de défaillances sur le plan pastoral. Nous avons souvent l'impression de travailler par essais et erreurs. Bien que nous reconnaissons la nécessité de l'expérimentation sur le terrain, nous croyons qu'il faille arriver à une saisie plus profonde des enjeux propres à la formation de disciples. C'est pourquoi il nous fallait dépasser l'approche par tâtonnements. Le besoin était d'autant plus

important qu'il portait sur un type d'intervention peu ou pas pratiquée en paroisse, à savoir l'activité missionnaire. Nous savions devoir travailler dans un domaine que peu de personnes avaient exploré jusqu'à maintenant, du moins dans un contexte catholique francophone. L'évangélisation proprement dite, et la formation de disciples qui s'en suit constituaient une nouveauté. Nous ne disposions pas de « savoir homologué » qui puisse constituer pour nous une théorie de référence.

### 4.2.3 Savoir-être

Finalement, dans le contrat d'apprentissage, nous exprimions certaines attentes relatives au **savoir-être**. Celles-ci se manifestaient à travers une recherche de reconnaissance socioprofessionnelle. Nous disions vouloir trouver notre place dans la structure sociale et ecclésiale, en réfléchissant sur la pertinence de notre pratique. Ce malaise quant à la place qui nous revient s'exprimait de mille et une manières. Il se manifestait à travers l'image de compétence que nous désirions projeter. Était-il possible d'être reconnu comme prêtre « formateur de disciples »? Était-il possible que l'institution ecclésiale accorde une place à un prêtre qui veuille former des disciples dans une perspective missionnaire? Plus largement, un prêtre engagé dans une entreprise de formation et d'accompagnement pouvait-il espérer avoir un quelconque impact dans la société d'aujourd'hui? Quelle pouvait être la « pertinence » de ce type de ministère? Nous discuterons du caractère équivoque du concept de « pertinence » en conclusion de la thèse.

## 5. Conclusion du chapitre 2

Dans un contexte de recherche marqué par une praxis de conversion et de discernement pastoral, nous en sommes arrivé à formuler une série d'objectifs de recherche, qui constitua du même coup de grands objectifs ministériels. La question de recherche autour de laquelle nous avons réfléchi est la suivante : « Quelles sont les compétences du formateur de disciples qui favorisent la multiplication? » Elle fait porter la réflexion théologique sur les compétences, c'est-à-dire la mise en œuvre de savoirs et de savoir-faire pour la réalisation d'une tâche. Dans une logique de l'intervention, ces compétences constituent une stratégie de formation tout orientée vers une finalité qui est la multiplication. La multiplication est ainsi considérée comme l'intentionnalité sous-jacente à l'action du formateur de disciples.

Aussi, comme nous y incitent Argyris et Schön, au-delà de la théorie de référence sur laquelle nous nous appuyons à titre d'intervenant-chercheur, la visée praxéologique de notre recherche nous incite à mettre au jour la théorie d'usage dont nous sommes porteur. Cela nous conduira à élaborer un modèle d'intervention. Nous le ferons en utilisant les catégories que propose Saint-Arnaud dans le cadre de son métamodèle : le

cadre d'analyse, la structure de la relation, la théorie du changement, la gestion du processus, la technique et l'évaluation. Puisque nous développerons un modèle d'intervention en coaching, nous tiendrons compte de trois caractéristiques d'un modèle en coaching selon Lennard : l'orientation culturelle du modèle, et en ce qui nous concerne, son orientation ecclésiale, son caractère pluridisciplinaire, ainsi que son aspect évolutif. Pour nous assurer que le modèle que nous développerons réponde à nos besoins de formation, nous tiendrons compte des objectifs spécifiques formulés dans le contrat d'apprentissage.

Question de recherche, objectif général et objectifs spécifiques font donc partie de ce que nous avons appelé les objectifs de la recherche. Fruit d'une praxis ecclésiale, de tels objectifs délimitent le contexte dans lequel évolue l'intervenant-chercheur.

Les chapitres 1 et 2 qui composent la première partie de cette thèse nous ont donc permis de rendre compte du contexte pastoral à l'origine de notre parcours doctoral. Nous allons maintenant aborder la dimension pastorale proprement dite dans le chapitre suivant, qui inaugure la deuxième partie de cette thèse.





## PARTIE 2 : La dimension pastorale (chap. 3-4)

*« Nous nous engageons dans la réflexion théologique  
à l'aide de questions façonnées par des pratiques séculières et religieuses  
dans lesquelles nous sommes impliqués – pratiques qui sont parfois inconfortables. »*<sup>266</sup>

Don S. Browning

Ce niveau de réflexion en théologie pratique porte sur les actions et les réactions pastorales de l'intervenant dans un contexte donné. Voilà pourquoi nous parlons de la « dimension pastorale ». Pour que la réflexion donne lieu à des prises de conscience, voire à des déplacements, il doit s'agir de pratiques pastorales devenues « inconfortables », pour reprendre les mots de Browning (voir la citation ci-dessus).

Parmi l'ensemble de nos pratiques (Actes 2, 42-47), notre pratique d'évangélisation nous posait question. Devait-elle s'achever sur une expérience de conversion? Ou devait-elle se prolonger en une expérience de formation offerte aux recommençants et aux convertis? Le contexte de nouvelle évangélisation nous amenait à répondre à de telles questions de manière novatrice. Une attention particulière devait être donnée au moment de la conversion initiale et à la formation qui devait se situer dans son prolongement.

Un survol de la littérature catholique nous a obligé à reconnaître qu'il existait peu d'ouvrages relatifs à la formation des adultes dans un contexte d'évangélisation<sup>267</sup>. La littérature disponible était à ranger dans la catégorie « éducation de la foi ». À ce propos, le *Directoire général pour la catéchèse* dit que « L'éducation permanente de la foi suit l'éducation de base et la suppose »<sup>268</sup>. En quoi cela pose-t-il problème? C'est qu'on ne pouvait pas « supposer » une éducation de base chez les convertis et les recommençants auxquels nous avions affaire. Pourquoi? Eux-mêmes reconnaissaient que les bases de leur foi étaient à refaire et qu'un effort de formation spécial était rendu nécessaire.

En contexte de chrétienté, « l'éducation de la foi » s'inscrivait normalement dans le prolongement de l'initiation sacramentelle et de la formation catéchétique reçue à la fois dans la famille, en paroisse et à l'école. Il était possible de s'appuyer sur des « acquis » préalables. Cependant, en contexte de postchrétienté, comme c'est le cas pour nous aujourd'hui, de telles bases ne peuvent plus être tenues pour « acquises », d'autant plus que tout évènement de conversion est appelé à reconfigurer la carte mentale (*mazeway*) du nouveau converti,

---

<sup>266</sup> Browning, Don S. Op. cit. p. 6.

<sup>267</sup> Pour une présentation historique de la formation chrétienne des adultes en France depuis le Concile Vatican II, voir l'ouvrage de Catherine Chevalier. *Entre doctrine et expérience croyante – la formation chrétienne des adultes du Concile à nos jours*. Bruxelles : Lumen Vitae, 2014.

<sup>268</sup> Congrégation pour le clergé. *Directoire général pour la catéchèse*. n° 69.

comme le rappelle Peach<sup>269</sup>. On assiste donc à la remise en perspective d'un christianisme de transmission et à sa reprise en main par le biais d'un christianisme de conversion.

Tout cela explique que nous nous soyons tourné vers une nouvelle pratique de formation qui devait honorer le contexte de nouvelle évangélisation dans lequel nous évoluions.

Au contact de la littérature évangélique, nous avons découvert ce qu'on appelle le « discipulat » (*discipleship*). Le « discipulat » est un ensemble de pratiques se situant dans le prolongement de la conversion initiale. Elles visent la croissance de la vie chrétienne sous toutes ses formes : la prière, la communion fraternelle, la croissance spirituelle, le service en Église, l'évangélisation dans le monde (Actes 2, 42-47). Contrairement à l'éducation de la foi, le « discipulat » ne présuppose pas une éducation de base à la vie chrétienne, mais il l'intègre plutôt dans une approche pédagogique s'appuyant sur une ferme « option pour la foi » appelée à se déployer à travers divers parcours de formation<sup>270</sup>. Comme nous aurons l'occasion de le voir au chapitre 3, cette approche pédagogique se réalise par le biais d'une pratique relationnelle appelée « formation de disciples ».

Ainsi avons-nous été amené à nous intéresser à la formation de disciples et à nous intégrer peu à peu à une nouvelle communauté de pratique. Nous avons déjà évoqué en introduction nos rencontres avec des formateurs de disciples d'origine évangélique (chapitre 1). Elles nous ont aidé à sortir de l'impasse dans laquelle nous étions. À quel genre de problème faisons-nous face? Il ne s'agissait pas seulement d'une simple difficulté pouvant être résolue par l'abandon de certaines méthodes au bénéfice de nouvelles. Il s'agissait plutôt d'un problème pastoral nécessitant un recadrage (chapitre 2), recadrage que nous ne pouvions pas accomplir seul. Le fait d'évoluer dans l'univers des formateurs de disciples nous a amené à opérer un réel recadrage théologico-pastoral. Une part essentielle de ce recadrage se concentre autour de ce que nous avons appelé au chapitre 1 un christocentrisme pastoral. Les formateurs de disciples se distinguent par l'attention qu'ils accordent à la figure historique du Christ formateur de disciples. Dès lors se pose une série de questions sur les conditions de possibilité d'un christocentrisme pastoral.

Dans *The Shape of Practical Theology* et *The Soul of Ministry*, Ray S. Anderson nous donne de précieuses indications sur les critères herméneutiques dont il faut tenir compte pour évaluer ce type de littérature pastorale. Anderson place d'entrée de jeu la compréhension du mystère du Christ au carrefour de deux herméneutiques : l'herméneutique du Christ historique et l'herméneutique du Christ eschatologique. Puis,

---

<sup>269</sup> Sur le concept de « mazeway » ou de carte mentale associé à Wallace, voir Wesley Peach. *Itinéraires*. p. 134. Sur la reconfiguration et la resynthèse du « mazeway », voir Wesley Peach. *Itinéraires*. p. 207 et suivantes.

<sup>270</sup> Congrégation pour le clergé. *Directoire general pour la catéchèse*. n° 56.

Anderson nous ouvre à l'horizon d'un « déjà là » et d'un « pas encore » des Écritures. Il invite aussi à prendre en considération le principe de la préférence eschatologique, ainsi que celui de l'antécédence historique. Voilà autant d'éléments permettant de mieux apprécier le domaine de la formation de disciples et la littérature qui lui est associée, tout en reconnaissant aussi les limites de cette réflexion pastorale.

## 1. L'herméneutique du Christ historique et du Christ eschatologique

Le développement d'un christocentrisme pastoral doit amener à une meilleure compréhension du mystère du Christ, ou si l'on veut, à une herméneutique qui laisse place à la fois à sa dimension historique et à sa dimension eschatologique. Jürgen Moltmann rappelle qu'une herméneutique des origines, qui retrace la figure historique du Christ, ne peut être complète sans voir en lui une figure eschatologique. Selon Anderson, l'herméneutique des origines du Christ est légitime, mais elle doit être complétée par une herméneutique de ses effets dans la vie de l'Église<sup>271</sup>. En d'autres termes, la pratique apostolique de Jésus de Nazareth, telle que l'on peut la retracer dans les écrits du Nouveau Testament, nous donne de précieuses indications pouvant servir de points de repère pour la vie chrétienne, y compris pour la formation de disciples. Cependant, une telle pratique historique ne saurait à elle seule nous donner une juste compréhension du mystère du Christ et de la vie qui en découle. À cela doit s'ajouter la prise en compte de la praxis actuelle du Christ Ressuscité, ce qu'Anderson appelle la *Christopraxis*<sup>272</sup>.

Pourquoi est-il important de faire de telles précisions, à cette étape-ci de notre parcours?

Dans cette deuxième partie, nous présenterons une synthèse de la littérature actuelle en formation de disciples. Par moments, une telle littérature peut poser problème, dans la mesure où certains intervenants semblent surinvestir la figure historique du Christ. Ils accordent trop d'importance à son ministère passé au détriment de son ministère toujours actuel dans l'Église. C'est ce que souligne A. Boyd Luter qui s'est intéressé à la théologie des formateurs de disciples dans sa dissertation doctorale ayant pour titre *A New Testament Theology of Discipling*. Il critique la tendance de plusieurs praticiens à vouloir « reproduire » ou « dupliquer » littéralement la pratique de la formation de disciples de Jésus, telle qu'elle peut être dégagée des Évangiles de Matthieu et de Marc. Il avance plusieurs arguments en faveur d'une mise à distance de la figure

---

<sup>271</sup> Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology*. p. 37.

<sup>272</sup> Nous reviendrons sur le sens technique de l'expression *Christopraxis* au chapitre 5 consacré aux questions méthodologiques.

historique du Christ comme modèle en formation de disciples<sup>273</sup>. Il avance aussi d'autres arguments en faveur d'une relativisation de la figure des disciples comme figure idéale type pour aujourd'hui<sup>274</sup>. Dans sa démonstration, il tire jusqu'au bout les conséquences d'une absolutisation de la figure historique du Christ en formation de disciples. Il en vient par conséquent à nier la possibilité même de tirer des applications pastorales de la figure du Christ dans les Évangiles.

Sans aller jusque là, il semble qu'une mise à distance de la figure historique du Christ soit saine, dans la mesure où elle résulte d'une juste perspective herméneutique.

Dans les Évangiles, le Christ donne l'exemple d'un formateur qui sait à la fois évangéliser les foules, former des disciples et développer des leaders (apôtres). Il apparaît légitime de vouloir s'inspirer de son exemple pour orienter son être et son agir pastoral. Cependant, l'attachement exclusif à sa seule figure historique constitue un raccourci herméneutique. Le Christ n'est pas seulement un exemple passé de formateur de disciples.

Selon Anderson, le Christ est d'abord et avant tout une figure actuelle de formateur de disciples. Sa Parole s'accomplit dans l'aujourd'hui de l'Église. Chacun est appelé à reconnaître le Christ Ressuscité comme celui qui le forme, ici et maintenant. Comme le dit Anderson : « La Christopraxis est un ministère de formation de disciples – comment peut-il en être autrement? Cependant, la compétence particulière qui est exigée du formateur de disciples est que le Christ lui-même soit reconnu comme formateur »<sup>275</sup>. C'est ce qui expliquerait que dans le domaine de la formation de disciples, il soit nécessaire d'envisager la figure du Christ historique en fonction du Christ eschatologique, c'est-à-dire du Christ Ressuscité tel qu'il se manifeste présentement. Cela nous amène à élargir nos perspectives et à nous ouvrir à deux horizons : l'horizon du « déjà là » et du « pas encore » des Écritures.

## **2. L'horizon du « déjà là » et du « pas encore » des Écritures**

C'est sur ce double horizon herméneutique que se profile le christocentrisme pastoral des formateurs de disciples. Il est traversé par un « déjà là » et un « pas encore » : le « déjà là » du Christ présent dans son Église et le « pas encore » du Christ à venir. Selon Anderson, le Christ a permis que des signes de sa

---

<sup>273</sup> Luter, A. Boyd Jr. *A New Testament Theology of Discipling*. Dallas : Dallas Theological Seminary, 1985, p. 36-44. Document PDF : [http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1094&context=fac\\_dis](http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1094&context=fac_dis) (visité le 6 septembre 2014).

<sup>274</sup> Idem p. 45-51.

<sup>275</sup> Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology*. p. 53.

présence soient « déjà » accordés dans son Église. Tels sont en effet les fruits de l'Esprit que l'on peut constater comme étant manifestes dans l'Église (Galates 5, 22-23). Tels sont aussi les sacrements qui nous donnent accès à toute la richesse du Christ en contexte catholique. Pourtant, Anderson affirme que la pleine révélation du Christ se fait encore attendre. Dans certains passages du Nouveau Testament, la tension entre le « déjà là » historique et le « pas encore » eschatologique est plus accentuée. Un passage biblique peut être utilisé pour justifier une application pastorale qui paraîtra passablement différente d'une application tirée d'un autre passage, bien que les mêmes méthodes exégétiques soient utilisées<sup>276</sup>. De telles observations ont amené Anderson à formuler deux principes d'interprétation des Écritures qui correspondent à la dimension historique et à la dimension eschatologique du mystère du Christ : les principes de l'antécédence historique et de la préférence eschatologique. Ces principes sauront nous aider à mieux situer l'apport de la littérature évangélique dans le domaine de la formation de disciples.

## 2.1 Le principe de la préférence eschatologique

Anderson commence par montrer la primauté du principe de la préférence eschatologique sur le principe de la précédence historique, à ne pas confondre avec le principe de l'antécédence historique. Selon lui, les premiers chrétiens se seraient appuyés sur la précédence historique pour trouver un remplaçant à Judas : parce qu'ils étaient douze disciples avant la résurrection, ainsi devaient-ils être douze après la résurrection; parce qu'ils avaient tous connu Jésus de leur vivant, ils devaient tous être de ceux qui l'avaient côtoyé au temps de son ministère public<sup>277</sup>. Le livre des Actes des Apôtres rapporte ce que Pierre a dit aux membres de l'Église primitive :

Il faut donc qu'un homme se joigne à nous pour témoigner de la résurrection du Seigneur Jésus. Cet homme doit être l'un de ceux qui nous ont accompagnés tout le temps que le Seigneur Jésus a parcouru le pays avec nous, à partir du moment où Jean l'a baptisé jusqu'au jour où il nous a été enlevé pour aller au ciel (Actes 1, 21-22).

Bien que l'on ait trouvé un remplaçant à Judas en se basant sur le principe de la précédence historique, la Providence semble avoir usé d'un autre principe quand vint le temps de choisir Paul comme apôtre... Du temps de Paul, plusieurs remettaient en doute son apostolicité en raison de sa méconnaissance du Jésus historique. Ils le jugeaient selon le principe de la précédence historique. À ceux-là, Paul répond : « Ma conscience, certes, ne me reproche rien, mais ce n'est pas cela qui me justifie; celui qui me juge, c'est le

---

<sup>276</sup> Idem p. 89.

<sup>277</sup> Idem p. 106.

Seigneur. Par conséquent, ne jugez pas avant le temps, avant que vienne le Seigneur. C'est lui qui éclairera ce qui est caché dans les ténèbres et mettra en évidence les desseins des cœurs. Alors, chacun recevra de Dieu la louange qui lui revient » (1 Corinthiens 4, 4-5). Dans cet extrait, Paul remet en évidence le principe de la préférence eschatologique<sup>278</sup>. C'est au Christ Ressuscité à qui revient la pleine révélation de la volonté de Dieu et le jugement. On doit donc s'en remettre à Lui en toute matière qui relève de l'exercice du jugement prudentiel. La conscience de l'intervenant doit donc être guidée par la lumière du Christ Ressuscité qui invite à discerner la volonté de Dieu au contact de l'Action de Dieu sur le terrain.

Dans le Nouveau Testament, d'autres exemples peuvent être donnés de cette préférence eschatologique qui l'emporte sur la précédence historique. Alors que Paul a permis la circoncision de Timothée « à cause des juifs qui se trouvaient dans ces régions » (Actes 16, 3), il mentionne que Tite « n'a pas même été obligé de se faire circoncire » et il ne l'a pas encouragé à le faire pour que celui-ci soit un signe de la libération apportée par le Christ. Dans le cas de Timothée, Paul aurait consenti à ce que l'Esprit Saint exerce une préférence eschatologique à des fins missionnaires, sans que son application provoque de confusion et de désordre dans l'Église (chapitre 7). Par ailleurs, il aurait accepté que la tradition ou les coutumes l'emportent lorsqu'il aurait été imprudent d'agir autrement pour le bien de l'Église<sup>279</sup>.

## 2.2 Le principe de l'antécédence historique

Lorsque le principe de la préférence eschatologique prévaut dans le Nouveau Testament, son application s'appuie habituellement sur un antécédent historique. Ce qui apparaissait comme une innovation s'appuyait sur un cas antécédent du point de vue biblique. À titre d'exemple, la position de Paul concernant la circoncision des chrétiens d'origine païenne ne reposait pas uniquement sur la praxis de l'Esprit Saint, telle qu'elle pouvait être observée aux premiers temps de l'Église parmi les païens. Il aurait été facile de dire qu'il ne fallait plus circoncire les nouveaux chrétiens sous prétexte que l'Esprit Saint avait déjà été accordé à des incirconcis. Paul s'appuyait non seulement sur l'Action de Dieu qui était manifeste, mais aussi sur la Parole de Dieu. Il trouva un antécédent historique en la personne d'Abraham.

La relecture du récit d'Abraham a permis à Paul de découvrir que le patriarche a été déclaré juste et a reçu la promesse avant qu'il ne soit circoncis (Genèse 15, 6; 17, 10). Dans ce cas, il n'est pas nécessaire d'être circoncis pour avoir part à la promesse. C'est bien ainsi que Paul l'a compris : « Nous disons en effet : la foi d'Abraham lui fut comptée comme justice. Mais dans quelles conditions le fut-elle? Avant, ou après sa

---

<sup>278</sup> Anderson, Ray S. *The Soul of Ministry*. p. 121.

<sup>279</sup> Idem p. 122-123.

circoncision? Non pas après, mais avant! » (Romains 4, 9-10). Il s'agissait là d'un antécédent biblique sur lequel Paul pouvait s'appuyer pour expliquer cette préférence eschatologique manifestée par l'Esprit Saint<sup>280</sup>.

### 3. Sommaire de l'introduction à la partie 2

En quoi ces principes peuvent-ils nous aider au moment où nous voulons prendre connaissance de la littérature en formation de disciples? En quoi nous aident-ils à mieux saisir ce christocentrisme pastoral dont les formateurs de disciples se prévalent?

D'une part, le principe de la préférence eschatologique invite les formateurs de disciples à toujours prendre pour point de départ leur contexte pastoral comme premier lieu de manifestation de la présence du Christ Ressuscité. La prise en compte de la réalité ecclésiale, telle qu'elle se présente à nous, nous invite à reconnaître les signes de la présence de l'Esprit. Pour Anderson, le Christ Ressuscité constitue la référence première en formation de disciples. C'est Lui, le premier, qui nous apprend à lire les Écritures au contact de la vie ecclésiale. Par conséquent, notre lecture des Écritures doit s'appuyer sur une relecture critique au contact de la vie ecclésiale, ce sur quoi nous reviendrons plus loin au chapitre 7.

D'autre part, le principe de l'antécédence historique nous rappelle qu'il n'y a pas de véritable innovation pastorale au sens fort sans qu'elle ne soit fondée sur la Parole de Dieu. Les innovations proposées par les formateurs de disciples ont tout intérêt à trouver appui sur des références scripturaires, et en particulier les textes néo-testamentaires. Les approches relationnelles auxquelles ils font appel (counselling, coaching, mentorat, leadership) se veulent souvent l'écho de pratiques qui remontent au Collège des apôtres. Ainsi en est-il du coaching d'apprentissage que nous formaliserons aux chapitres 7 et 8. En ce sens, plusieurs innovations que proposent les formateurs de disciples se trouvent déjà contenues en germe dans les récits évangéliques.

La délimitation du contexte de recherche (chapitre 1) nous a permis de dégager les objectifs de la recherche (chapitre 2). Autrement dit, rendre compte de ce que nous « avons expérimenté » nous a amené à définir ce que nous « voulions expérimenter ». Ce retour réflexif nous a fait entrer dans une dynamique du « déjà là » et du « pas encore » qui dessine un espace d'interprétation théologique. Il formera les contours de notre domaine de recherche (chapitre 3). Nous allons explorer ce domaine de recherche à la lumière de notre question de recherche, ce qui constituera l'essentiel de la revue de la littérature (chapitre 4).

---

<sup>280</sup> Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology*. p. 109.





## Chapitre 3 : Le domaine de la recherche

Dans ce chapitre, nous explorerons un nouveau domaine de recherche en contexte catholique, celui de la « formation de disciples ». Ce nouvel espace de réflexion est rendu possible grâce aux points de repères que nous fournissent les intervenants issus des milieux protestants évangéliques. Ceux-ci ont développé des modèles d'intervention dont nous chercherons à nous inspirer.

Comme tous les praticiens, les formateurs de disciples ont tendance à ne pas clarifier suffisamment leurs référents théoriques, ou bien à alléguer une trop grande efficacité de leur modèle sur le plan pratique.

D'une part, ce qui se présente comme un modèle ne constitue bien souvent qu'une première ébauche qui commanderait des développements ultérieurs. La plupart du temps, l'intervenant s'en tient à la présentation d'une technique (un ensemble de procédés) ou d'un processus (une série d'étapes) plutôt que d'élaborer un modèle d'intervention qui puisse comprendre, par exemple, un cadre d'analyse théologique permettant de juger de l'état d'un individu ou d'un groupe, ou bien d'une situation donnée, ou encore du type de rapport qui s'est instauré entre l'intervenant et le bénéficiaire de l'intervention<sup>281</sup>.

D'autre part, la course aux modèles à succès est parfois encouragée par ceux-là mêmes qui les développent. Certains garantissent qu'une application pure et simple de leur modèle entraînerait l'obtention de résultats immédiats. Ils prônent une approche « copier-coller » qui met en veilleuse toute référence au contexte ecclésial. Ils oublient alors que leur modèle est lui-même le fruit de plusieurs années d'expérimentation, d'essais et erreurs, au cœur même de leur communauté chrétienne. Nous avons déjà évoqué l'importance de l'expérience prototypique dans le contexte de l'élaboration d'un modèle d'intervention (chapitre 2). Un modèle résulte d'un va-et-vient constant entre théorie et pratique, principes et application. Ce va-et-vient rend possible une critique objective sur le terrain. Sans un tel regard chez l'intervenant, l'application d'un modèle revêt un caractère « magique ».

Bien que l'intervenant en pastorale ne puisse exclure d'emblée la recherche d'efficacité, celle-ci ne saurait justifier l'adoption d'une approche « copier-coller ». Dans le monde évangélique, il est maintenant reconnu que l'intérêt d'un modèle ne réside pas d'abord dans son application directe, mais bien plutôt dans le fait d'inspirer et d'encourager la mise au jour de principes qui puissent être généralisables<sup>282</sup>.

---

<sup>281</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique ». p. 238-240.

<sup>282</sup> Schwarz, Christian. *Le développement de l'Église*. p. 58-60.

Tout cela explique que nous nous inspirerons de plusieurs modèles, puisque chacun possède ses forces et ses faiblesses. Nous en viendrons ainsi à élaborer notre propre modèle d'intervention. Bien que ces modèles ne soient pas issus des milieux académiques, nous croyons que la théologie pratique aurait avantage à s'y intéresser, puisqu'ils posent les bases d'une science de l'intervention :

En fait, les archives des sciences de l'intervention seraient déjà très bien nourries si on y intégrait les milliers de monographies de praticiens qui ont écrit sur leur pratique – écrits qui sont le plus souvent ignorés des milieux académiques<sup>283</sup>.

Saint-Arnaud considère que « l'ensemble des traditions professionnelles se sont développées à partir de praticiens qui [...] ont décrit leur expérience »<sup>284</sup>. Puisqu'en contexte catholique, nous ne disposons pas de savoir reconnu qui fasse figure de référence en « formation de disciples », nous avons voulu inscrire notre réflexion dans une tradition professionnelle qui comporte déjà un corpus théorique bien établi. Pour ce faire, nous définirons sommairement la pratique de la « formation de disciples ». Puis, nous présenterons les principales approches qui s'y sont développées, ainsi que les origines historiques de ces pratiques d'intervention. Nous pourrions ainsi saisir de l'intérieur la cohérence de la « formation de disciples » comme pratique de vie chrétienne et comme domaine de recherche.

## **1. La formation de disciples : définition et développement historique**

En tant que domaine de recherche, la formation de disciples fait partie d'un domaine plus large appelé discipulat (*discipleship*). Nous définirons d'abord ce qu'est le discipulat, pour situer ensuite la formation de disciples en tant que pratique d'intervention.

En milieu catholique francophone, le discipulat est un terme technique que l'on emploie rarement. Il renvoie au fait d'« être un disciple », à la situation nouvelle engendrée par un acte de conversion initiale. L'expression ne peut être comprise que dans un contexte d'évangélisation, où le « disciple » est une personne qui répond à l'annonce du kérygme par un engagement explicite auprès de celui qu'elle considérera comme son Maître, acceptant dès lors de se mettre « à sa suite » ou d'« apprendre » à son école<sup>285</sup>. Pour le nouveau croyant, le discipulat se présente comme un ensemble de pratiques liées à la croissance de la vie nouvellement reçue : la

---

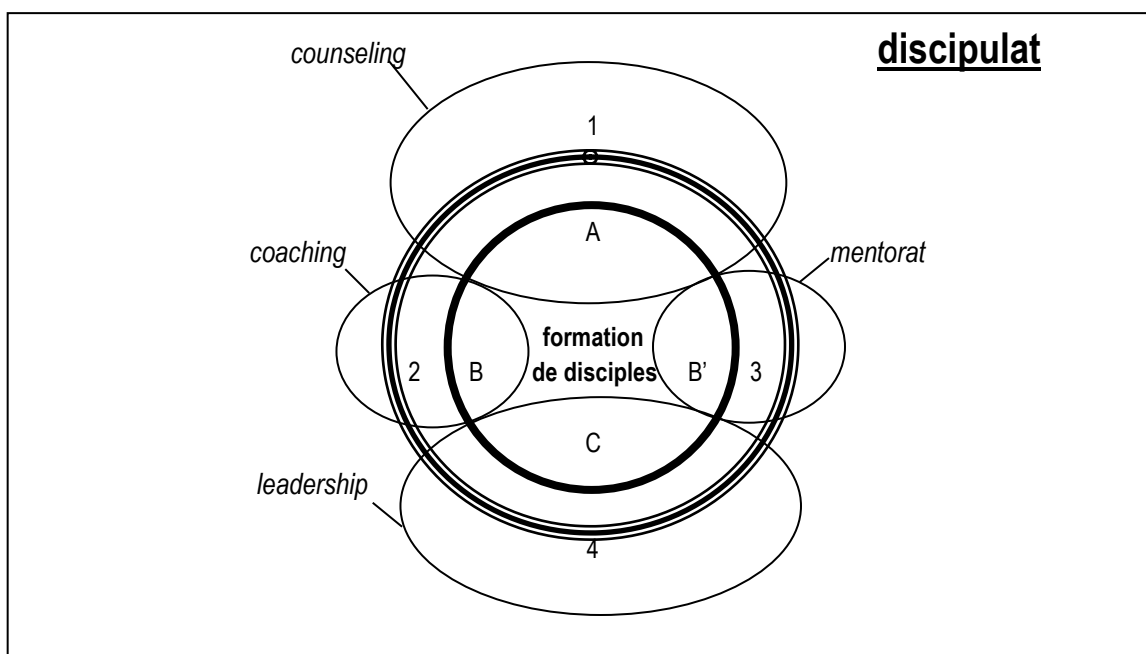
<sup>283</sup> Saint-Arnaud, Yves. *Connaître par l'action*. p. 71.

<sup>284</sup> *Idem* p. 73.

<sup>285</sup> Hull, Bill. *The Complete Book of Discipleship – On Being and Making Followers of Christ*. Colorado Springs: Navpress, 2006, p. 32-35.

prière, la communion fraternelle, la croissance spirituelle, le service en Église et l'évangélisation dans le monde (Actes 2, 42-47). Pour pouvoir l'initier à ces nouvelles habitudes de vie chrétienne, on aura recours à la formation de disciples. Comme nous avons voulu le représenter de manière schématique ci-dessous, la pratique de la formation de disciples comporte plusieurs approches relationnelles telles que le counseling (n° 1), le coaching (n° 2), le mentorat (n° 3) et le leadership (n° 4). Ces approches sont illustrées à l'aide du diagramme suivant :

**Graphique 11 : Le domaine de la formation de disciples**



Au sein du discipulat, la formation de disciples constitue une pratique d'intervention unique, puisqu'elle intègre les approches évoquées précédemment.

Dans le cadre de cette thèse, nous donnerons la définition suivante de la formation de disciples : il s'agit d'une démarche de formation intentionnelle ayant un caractère formel et régulier, vécue dans le cadre d'une relation dynamique entre un croyant et un nouveau croyant ou un recommençant<sup>286</sup>.

<sup>286</sup> Bourgeois, Henri. *Redécouvrir la foi – Les recommençants*. Paris : Desclée de Brouwer, 1993, p. 19. Par souci d'adaptation au contexte catholique, nous ajoutons l'expression « recommençant » popularisée par le théologien Henri Bourgeois. Elle fait référence aux baptisés ayant pris des distances de l'Évangile ou de l'Église et qui recommencent à s'identifier à la vie chrétienne. Voici de quelle manière il définit l'expression dans son ouvrage : « Remarquez que le nom commun 'recommençant' s'ouvre sur un verbe actif, recommencer. L'important, c'est ce qui arrive et ce qui se passe, pas seulement le nom que l'on porte ou que l'on reçoit. Aussi peut-on préciser : être recommençant, c'est recommencer à se relier effectivement à l'évangile et à l'Église » (p. 19).

L'expression « formation de disciples » (*disciplemaking*) provient du verbe *mathêtheusaté* qui signifie « formez des disciples » (Matthieu 28, 19). Bill Hull fait remarquer qu'en grec, il s'agit du seul verbe à l'impératif dans la version du mandat missionnaire en Matthieu 28, 18-20<sup>287</sup>. Le verbe *poreuthentès* qu'on traduit habituellement par « allez » n'est pas à l'impératif. Il s'agit plutôt d'un participe aoriste passif. Cela signifie que « formez des disciples » constitue la demande principale formulée par le Christ Ressuscité dans la version matthéenne du mandat missionnaire. Les verbes *baptizontès* (participe présent actif) et *didaskontès* (participe présent actif) se rapportent directement au verbe *matêtheusaté* et viennent qualifier l'action de « former des disciples ».

L'emploi de l'expression « former des disciples » manifeste une prise de conscience plus radicale des exigences découlant du mandat missionnaire donné par le Christ aux apôtres. Les formateurs de disciples (appelés *disciple-makers* ou *disciplers* dans la littérature) reconnaissent que l'appel de Jésus à « former des disciples » ne s'adresse pas seulement à l'Église en général, mais que cet appel est destiné à chaque chrétien en particulier. Tout chrétien est appelé à « former des disciples » en devenant à son tour « formateur de disciples ».

En réalité, trois éléments distinguent la pratique de la formation de disciples du discipulat : la référence à la figure de Jésus formateur de disciples; la reconnaissance de la dynamique du petit groupe des disciples; la prise en compte du processus de formation des disciples. Mentionnons que cette pratique de la formation de disciples est au cœur du modèle ecclésiologique de l'Église « communauté de disciples ». C'est pourquoi les trois éléments qui caractérisent cette pratique se retrouvent au cœur de ce modèle d'Église présenté au chapitre 10 de la thèse.

## 1.1 Jésus formateur de disciples

Les formateurs de disciples présentent la figure historique du Christ comme l'idéal type du formateur. La formation de disciples est présentée comme la stratégie du Christ pour remplir sa mission :

Jésus aurait pu investir en plus de personnes, mais il a compris qu'avec 12 personnes entièrement engagées, il pourrait toucher toutes les nations de la terre. Par conséquent, il a décidé de reproduire son caractère, sa vision, son esprit et onction seulement en 12 et il leur confia la tâche la plus importante : l'évangélisation du monde<sup>288</sup>.

---

<sup>287</sup> Hull, Bill. *The Disciple Making Pastor*. p. 52.

<sup>288</sup> Castellanos, César. Op. cit. p. 219.

Castellanos poursuit en recommandant aux formateurs de disciples d'appliquer « le même modèle, la même stratégie » que le Christ : « Tout comme Jésus a tout reproduit de lui dans son équipe de 12, nous expérimentons une satisfaction de verser ce que nous avons en d'autres personnes en appliquant le même modèle, la même stratégie du Seigneur »<sup>289</sup>.

Un des enjeux principaux de la formation de disciples tient à l'application pastorale qui est faite de l'exemple du Christ. Pour aborder cette question, le spécialiste en formation de disciples Dann Spader s'appuie sur le principe suivant : la plupart des erreurs que l'on rencontre dans la prédication ne proviennent pas tant d'une mauvaise étude exégétique du texte biblique, mais plutôt d'une mauvaise application du texte à la vie courante<sup>290</sup>. Dans quelle mesure peut-on appliquer le modèle du Christ comme fondement de la formation de disciples? À première vue, Castellanos semble faire appel à l'idée de précedence historique : parce que le Seigneur aurait employé telle stratégie, nous devons employer telle stratégie; parce qu'il aurait utilisé tel modèle, nous devons employer tel modèle. Une étude plus détaillée de son oeuvre nous fait voir que c'est la reconnaissance de l'Action de Dieu au cœur de son ministère qui l'amène à opérer une telle relecture de la Parole de Dieu. Dans son livre *Rêvez et vous gagnerez le monde*, Castellanos fait la genèse de son modèle d'intervention. Il montre combien l'inspiration à l'origine de son modèle G12 lui est venue du Christ Ressuscité qui s'est révélé à lui, au cœur de son ministère<sup>291</sup>. En d'autres termes, le principe de la préférence eschatologique l'amène à appliquer le principe de l'antécédence historique. C'est une approche similaire que nous chercherons à adopter dans les chapitres 7 et 8 traitant de l'application pastorale des textes néo-testamentaires. Comme on l'a déjà évoqué, cette insistance sur le modèle de Jésus formateur de disciples conduit à parler du christocentrisme pastoral des formateurs de disciples (introduction de cette partie).

## 1.2 Le petit groupe des disciples

Les formateurs de disciples s'inspirent de l'exemple de Jésus qui a « établi les Douze » pour être le petit groupe de ses disciples (Marc 3, 16-19). Prolongeant le ministère de Jésus, les premiers chrétiens ont cherché à former des petites communautés de foi. À cet égard, la première communauté de Jérusalem est

---

<sup>289</sup> Idem p. 220.

<sup>290</sup> Spader, Dann. « The Humanity of Jesus ». Document HTML: <http://live26.org/v1/downloads/TheHumanityofJesus.pdf> (visité le 6 septembre 2014).

<sup>291</sup> Castellanos, César. *Rêvez et vous gagnerez le monde*. Montréal : Parole de Vie, 2002, p. 113-119. Pour dire les choses brièvement, le modèle G12 de Castellanos repose sur la multiplication de cellules de 12 personnes. À l'exemple de Jésus qui a formé 12 disciples au sein du Collège des apôtres, Castellanos a voulu former des cellules de 12 personnes appelées à devenir leaders elles-mêmes de cellules. À ce sujet, Castellanos dit dans son témoignage : « Le texte biblique concernant la sélection des 12 disciples m'est venu à l'esprit et j'ai compris que, même si Jésus était suivi par des multitudes, Il a centré son attention sur Ses 12. J'ai décidé de faire de même : transmettre la vision à 12 personnes pour que celles-ci la partagent avec 12 autres et, ainsi, commencer la multiplication » (p. 114).

souvent citée en modèle (Actes 2, 42-47). Les formateurs de disciples puisent dans les Évangiles et les Actes des Apôtres leur inspiration quand vient le temps de former des petits groupes.

Le pasteur David Yonggi Cho est le fondateur de la communauté du Plein Évangile Yoïdo à Séoul, en Corée du Sud. Sa communauté est fréquemment citée en exemple pour avoir développé un système de petits groupes appelé « cellules ». Les cellules ont pour but l'évangélisation et la formation de disciples et de leaders en vue de leur multiplication. Elles peuvent compter de 10 à 12 personnes qui se rencontrent chaque semaine pour prier, fraterniser, se former, servir et évangéliser, comme le faisaient les premiers chrétiens (Actes 2, 42-47). Depuis les années 1960, les cellules de cette communauté se sont reproduites pour atteindre aujourd'hui le nombre de 25 000 cellules. On doit au pasteur Cho la naissance du mouvement cellulaire dans le monde protestant évangélique (*cell church movement*). Ce mouvement fait partie plus largement du mouvement de la croissance de l'Église<sup>292</sup> (*church growth movement*) auquel se sont associés plusieurs pasteurs, dont le pasteur Rick Warren dont nous parlerons au chapitre 10.

Au cours des années 1970, le mouvement cellulaire s'est répandu en Asie et s'est étendu jusqu'aux États-Unis. Ralph W. Neighbour, alors missionnaire à Singapour, fut en contact avec la communauté cellulaire du pasteur Lawrence Khong. Dès lors, il devint le promoteur du mouvement cellulaire en Amérique du Nord. Son ouvrage *Where Do We Go From Here? A Guidebook for the Cell Group Church*<sup>293</sup> témoigne de son engagement comme pasteur, chercheur et formateur à Houston (Texas). De l'avis d'un spécialiste du mouvement, le théologien Joel Comiskey<sup>294</sup>, la plus grande contribution de Neighbour à la formation cellulaire serait liée au développement du « parrainage » (*sponsorship*)<sup>295</sup>. Chaque nouveau croyant faisant son entrée en cellule se voyait attribuer un « parrain » qui allait l'initier aux fondements de la vie chrétienne. Une fois formé, le nouveau membre de la cellule pouvait devenir un « apprenti » (*apprenticeship*)<sup>296</sup> qui allait être initié au leadership. Tout naturellement, la formation de disciples a pu se déployer pleinement dans le contexte hautement relationnel des cellules.

---

<sup>292</sup> Giffard, Pierre-Alain. *De la croissance numérique à la croissance intégrale : Un modèle de mission pour l'Église locale*. Montréal : Université de Montréal, 2000. Document PDF : <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/NQ60821.pdf> (visité le 6 septembre 2014). L'auteur fait une présentation du mouvement de la croissance de l'Église et en fait une critique théologique d'un point de vue catholique.

<sup>293</sup> Neighbour, Ralph W. *Where Do We Go From Here? A Guidebook for the Cell Group Church*. Houston: Touch Publications, 2000.

<sup>294</sup> Comiskey, Joel. *Cell-based ministry: A Positive Factor for Church-Growth in Latin America*. Pasadena : Fuller Theological Seminary, 1997. Document PDF : <http://www.joelcomiskeygroup.com/download/Diss-final-adobe.pdf> (visité le 11 septembre 2014).

<sup>295</sup> Comiskey, Joel. *Leadership Explosion – Multiplying Cell Group Leaders to Reap the Harvest*, Houston: Touch Publications, 2000, p. 137. Neighbour utilise l'expression "parrainage" suivant une définition que l'on retrouve dans le *Petit Larousse* : « celui qui présente quelqu'un dans une société, qui lui sert de répondant ». Neighbour, Ralph W. *Le guide du parrain – des pas pratiques pour édifier un autre chrétien*. Houston: Touch Publications, 1997, p. 8.

<sup>296</sup> L'expression « apprenti » doit être prise ici au sens de cette définition du *Petit Robert* : « Personne qui apprend, qui s'instruit avec un maître ».

Encore aujourd'hui, les cellules constituent un lieu privilégié pour la formation de disciples dans les milieux évangéliques. Une adaptation des cellules d'origine coréenne au contexte nord-américain a été promue par Carl F. George dans son livre *Prepare Your Church for the Future*<sup>297</sup>.

### 1.3 Le processus de formation de disciples

En plus de s'inspirer du petit groupe des disciples, les formateurs de disciples font explicitement référence à l'existence d'un processus de formation présent dans le Nouveau Testament. Par « processus », nous renvoyons à la définition du *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Il s'agit d'une « suite de phénomènes présentant une certaine unité ou se reproduisant avec une certaine régularité »<sup>298</sup>. Ce processus est composé d'une série d'étapes pédagogiques envisagées les unes à la suite des autres et revêtant une certaine unité par la finalité missionnaire qu'elles poursuivent. Les formateurs de disciples s'appuient sur les Évangiles et les Épîtres pauliniennes pour dégager de telles séquences<sup>299</sup>. Le caractère « intentionnel » du processus tient à la volonté de faire passer le disciple d'une étape à une autre, de manière progressive.

Une des typologies les plus connues dans le domaine de la formation de disciples fut développée par Robert E. Coleman. Coleman est un pasteur méthodiste et un docteur en études religieuses de l'Université d'Iowa. Il a étudié la croissance de l'Église méthodiste aux États-Unis. Une fois devenu professeur, il s'est intéressé aux principes pastoraux incarnés par Jésus durant son ministère d'évangéliste et de formateur de disciples. Il en est venu à rédiger l'ouvrage *The Master Plan of Evangelism*, traduit en français sous le titre *Évangéliser selon le Maître*. Dans son livre, il formalise le processus de formation de disciples dans une typologie en huit étapes : (1) la sélection, (2) l'association, (3) la consécration, (4) le don de soi, (5) la démonstration, (6) le contrôle, (7) la délégation et (8) la reproduction. Il existe d'autres typologies devenues classiques<sup>300</sup>. À l'aide de ces principes, Coleman veut faire saisir que Jésus a voulu faire passer les disciples de manière « intentionnelle » d'une étape à l'autre, afin qu'ils puissent en venir à leur tour à « reproduire » son ministère. Dans la seule thèse de doctorat parue à ce jour sur l'oeuvre de Coleman, John Thomas Green a cherché à

---

<sup>297</sup> George, Carl F. *Prepare Your Church for the Future*. Grand Rapids : Revell, 1990.

<sup>298</sup> Lalande, André. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie – Volume 2 : N-Z*. Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France, 1999, p. 837.

<sup>299</sup> Sur la base des Évangiles, la réflexion biblique sur la formation de disciples remonte à l'ouvrage d'A. B. Bruce date de 1871. Pour une édition récente, voir *The Training of the Twelve: Exhibiting the Twelve Disciples of Jesus Under Discipline for the Apostleship*. New Canaan: Keats Publishing, 1979. La réflexion de Bruce est reprise à travers l'ouvrage de référence de Robert E. Coleman. *The Master Plan of Evangelism*. Old Tappan : Revell, 1963. Le travail est poursuivi par Leroy Eims. *The Lost Art of Disciple Making*. Colorado Springs: Navpress, 1978. Il est complété par Bill Hull. *Jesus-Christ Disciple-Maker – Rediscovering Jesus' Strategy for Building His Church*. Colorado Springs: Navpress, 1984. À partir des Évangiles et des Épîtres pauliniennes, mentionnons la synthèse de Greg Ogden. *Transforming discipleship – Making Disciples a Few at a Time*. Downers Grove: Intervarsity Press, 2003.

<sup>300</sup> La typologie produite par A. B. Bruce constitue probablement l'une des plus anciennes typologies de l'ère évangélique moderne. Elle se retrouve dans l'ouvrage *The Training of the Twelve* qui remonte à 1871. Dans un ouvrage récent, le pasteur et professeur Dave Earley propose de revisiter la typologie de Bruce. Earley, Dave, Rod Dempsey. *Discipling Making is... How to Live the Great Commission with Passion and Confidence*. Nashville: B&H Publishing Group, 2013, p. 57 à 84.

vérifier la validité de ces principes d'un point de vue biblique. Celui-ci conclut que les principes dégagés dans *The Master Plan of Evangelism* sont exacts, bien que Coleman n'ait pas employé de méthodes exégétiques pour rédiger son ouvrage<sup>301</sup>.

En formation de disciples, toutes les typologies existantes manifestent une attention accordée à trois axes de formation<sup>302</sup> découlant du mandat missionnaire (Matthieu 28, 18-20). Les points font référence au graphique 11 ci-dessus :

- **la libération** (point A) : l'attention accordée au moment de la conversion et à ses implications dans la formation de disciples, suivant l'appel du Christ à « baptiser » des disciples de toutes les nations (v. 19);
- **le développement** (points B et B') : l'importance donnée au développement du caractère, des dons et charismes, suivant l'appel du Christ à « apprendre à garder » tout ce qu'il a prescrit (v.20);
- **le déploiement** (point C) : la volonté de conduire les disciples à devenir eux-mêmes des évangélistes et des formateurs de disciples, suivant l'appel du Christ à « aller » (v.19).

Il est à noter que les formateurs de disciples ne font pas qu'accorder une plus grande importance à chacun de ces éléments. Ils les vivent concrètement à travers un processus de formation qui intègre les pratiques relationnelles évoquées précédemment. Sur cette base, on peut considérer la formation de disciples selon quatre approches relationnelles.

### 1.3.1 La libération par le counseling psychospirituel<sup>303</sup>

À la suite d'une expérience de conversion, le nouveau croyant (ou le recommençant) peut rester aux prises avec des dépendances de toutes sortes ou des problèmes familiaux non résolus. C'est pourquoi Neil T. Anderson considère que la formation de disciples doit répondre aux besoins spécifiques du disciple, en incluant le traitement des conflits intérieurs de nature personnelle et spirituelle<sup>304</sup>. En ce sens, le counseling psychospirituel aurait une contribution unique à apporter, puisqu'il chercherait à s'attaquer à la racine même des maux intérieurs. Comparativement au counseling séculier, cette forme de counseling comporterait au moins quatre avantages, d'après Neil T. Anderson<sup>305</sup>.

---

<sup>301</sup> Green IV, John Thomas. *An Analysis of The Discipleship Strategy of Robert Emerson Coleman*. Louisville : The Southern Baptist Theological Seminary, 2012, p. 146. Bien que les principes dégagés soient exacts, on peut reprocher à Coleman de ne pas tenir suffisamment compte de la critique rédactionnelle des sources dans le traitement qu'il fait du Nouveau Testament.

<sup>302</sup> Hull, Bill. *The Complete Book of Discipleship*. p. 34.

<sup>303</sup> L'expression correspondant le mieux à *discipleship counseling* nous semble être celle de *counseling psycho-spirituel*, en raison de l'importance accordée par des praticiens comme Neil T. Anderson à la dynamique de guérison d'ordre spirituel. Une traduction littérale telle que « counseling de disciple » ne permettrait pas de rendre compte de cette dynamique.

<sup>304</sup> Anderson, Neil T. *Discipleship Counseling – The Complete Guide to Helping Others Walk in Freedom and Grow in Christ*. Ventura: Regal, 2003, p. 14 : « Discipleship counseling is an attempt to meet people where they are and help them resolve their personal and spiritual conflicts so that they can be established alive and free in Christ ».

<sup>305</sup> Idem p. 158-165.



Tout d'abord, cette approche s'appuierait sur une théologie de la guérison intérieure. Le meilleur traitement serait celui qui reconnaît l'Action de Dieu comme étant le facteur principal du processus de libération. De plus, une telle approche s'appuie sur la Parole de Dieu pour affermir le disciple dans son identité personnelle, plutôt que de recourir à différentes techniques s'apparentant à du renforcement positif. Troisièmement, le conseiller psychospirituel pourrait privilégier la prière d'intercession comme outil de discernement, ce qui ajouterait à l'éventail des possibilités d'intervention. Enfin, faire émerger les souvenirs refoulés et les laisser remonter à la surface serait possible sans devoir recourir à l'hypnose ou sans user de médicaments particulières<sup>306</sup>. Une telle approche peut être située au point 1 du graphique 11.

### 1.3.2 Le développement par le coaching chrétien et le mentorat spirituel

Walter C. Wright, directeur du Centre de leadership De Pree du Séminaire théologique Fuller (Pasadena, Californie), définit ainsi le mentorat : le mentorat est une relation entre deux personnes (un mentor et un mentoré<sup>307</sup>) qui est intentionnelle, exclusive, intensive et volontaire. Une telle définition pourrait être située au point 3 du graphique 11. Revenons sur chaque élément de la définition<sup>308</sup> :

- **une relation entre deux personnes** : une telle relation est axée sur la formation et l'apprentissage;
- **intentionnelle** : la relation s'appuie sur la reconnaissance d'un besoin de croissance de part et d'autre; le mentor et le mentoré doivent tous deux se considérer les bénéficiaires d'une telle relation marquée par la réciprocité, sans quoi on ne peut parler réellement de mentorat;
- **exclusive** : la relation est liée à la perception que le mentoré a de sa propre croissance; en d'autres termes, le mentoré doit lui-même prendre l'initiative d'initier la relation avec une personne qu'il considère pouvoir vraiment contribuer à sa croissance personnelle;
- **intensive** : une relation déterminée par les besoins du mentoré est dite intensive;
- **volontaire** : un engagement libre est nécessaire entre mentor et mentoré.

La relation mentorale est conditionnée par la croissance personnelle. Wright dit que le mentorat est davantage une affaire de processus qu'une destination à atteindre, davantage une question de croissance que d'objectifs<sup>309</sup>. Dans cette perspective, le développement du caractère<sup>310</sup> occuperait une place prépondérante<sup>311</sup>.

---

<sup>306</sup> Idem p. 163.

<sup>307</sup> Traduction la plus proche du terme *mentoree*.

<sup>308</sup> Wright, Walter C. *Mentoring – The Promise of Relational Leadership*. Bucks: Paternoster, 2004.

<sup>309</sup> Idem p. 59.

<sup>310</sup> Idem p. 4. Wright définit le caractère comme un amalgame d'engagements, de croyances, de passions et de présupposés qui forment ce que nous sommes.

<sup>311</sup> Idem p. 4-5.

Dans le langage courant, les termes coaching et mentorat seraient devenus synonymes, selon Bryn Hughes. Pourtant, ils correspondraient à deux approches différentes dans la formation de disciples<sup>312</sup>. Voici un tableau de l'auteur qui résume les différences entre ces deux approches.

**Graphique 12 : Différences entre le coaching et le mentorat en formation de disciples selon Hughes<sup>313</sup>**

| <b>Dimensions</b>              | <b>Coaching</b>   | <b>Mentorat</b>   |
|--------------------------------|---|---|
| <b>Focus</b>                   | Acquisition de compétences, solutions en cas de difficultés techniques et développement stratégique | Attitudes, valeurs et vision, ainsi que l'ensemble de la personne |
| <b>Échéancier</b>              | Généralement à court terme et axé sur des résultats mesurables                                      | Peut s'échelonner souvent sur plusieurs années                    |
| <b>Fondement de l'approche</b> | Position professionnelle, compétence et démonstration   | Relation, confiance, questions et nouvelles perspectives          |
| <b>Style</b>                   | Prescriptif et expérientiel   | Non directif et réflexif  |
| <b>Résultats</b>               | Facilement mesurables   | Plus difficiles à définir et à mesurer                            |

En formation de disciples, il est courant de devoir combiner le coaching et le mentorat dans une démarche en constante évolution<sup>314</sup>. Au fil de la relation, ce qui se présentait davantage comme une formation à court terme axée sur les compétences (coaching) pourra devenir une relation à plus long terme qui engagera toute la personne (mentorat)<sup>315</sup>. Le formateur de disciples fera donc appel à plusieurs styles de leadership dans l'exercice de son ministère, comme nous le verrons au chapitre 9.

Il existe plusieurs façons d'intégrer le coaching et le mentorat au sein de la formation de disciples. Au moins deux courants sont identifiables.

<sup>312</sup> Hughes, Bryn. *Discipling, Coaching, Mentoring – Discovering the Hallmarks of Jesus' Discipling*. Eastbourne: Kingsway Communications, 2003, p. 43.

<sup>313</sup> Idem p. 56.

<sup>314</sup> Idem p. 57.

<sup>315</sup> Idem p. 77.

Le premier courant consiste à envisager la formation de disciples comme un *processus de délégation pastorale*. Le coaching est associé à ce processus (graphique 11, point B). Par exemple, en la personne de Jésus dans les Évangiles, nous pourrions voir la figure d'un « coach » adoptant avec ses disciples une stratégie de délégation en 6 phases : (1) dire quoi faire, (2) dire pourquoi le faire, (3) montrer comment le faire, (4) le faire avec eux, (5) les laisser faire par eux-mêmes, (6) les envoyer en mission. Nous présenterons ci-dessous ces phases en les accompagnant d'exemples bibliques<sup>316</sup> :

- 1) **Dire quoi faire (Marc 1, 17) = pêcher des hommes**  
« Venez à ma suite et je ferai de vous des pêcheurs d'hommes »
- 2) **Dire pourquoi le faire (Luc 19, 10) = pour chercher et sauver ce qui est perdu**  
« En effet, le Fils de l'homme est venu chercher et sauver ce qui était perdu. »
- 3) **Montrer comment le faire (Matthieu 5, 1-2) = en enseignant aux foules**  
« À la vue des foules, Jésus monta dans la montagne. Il s'assit, et ses disciples s'approchèrent de lui. Et, prenant la parole, il les enseignait »
- 4) **Le faire avec eux (Matthieu 13, 16) = en nourrissant avec eux les foules**  
« Il n'est pas nécessaire qu'ils s'en aillent; donnez-leur vous-mêmes à manger! »
- 5) **Les laisser faire par eux-mêmes (Luc 10, 3) = en les envoyant en mission seuls**  
« Voici que je vous envoie comme des agneaux au milieu des loups. »
- 6) **Les envoyer en mission (Matthieu 28, 19) = en leur confiant un mandat missionnaire**  
« Allez! De toutes les nations, faites des disciples! »

Nous chercherons à intégrer le coaching à la formation de disciples en nous inspirant de ce premier courant. Le modèle de formation présenté au chapitre 9 formalisera ces différentes étapes sous l'angle d'une relation d'apprentissage.

Le second courant tend à considérer la formation de disciples comme un *processus d'engendrement spirituel* (graphique 11, point B'). Le mentorat est associé à ce processus. Un des auteurs ayant le plus développé la question est le pasteur Larry Kreider<sup>317</sup>, à l'origine d'un mouvement d'implantation d'Églises<sup>318</sup>. En s'appuyant sur 1 Jean 2, 12-14, il présente la croissance spirituelle comme un processus comportant trois stades : l'enfant spirituel (1 Jean 2, 12), le jeune homme (1 Jean 2, 14) et le père (1 Jean 2, 13). Ces trois stades appelleraient trois axes de formation : *l'initiation* de la relation avec un nouveau croyant (ou recommençant); *l'édification* du disciple par l'encouragement et l'accompagnement; le *déploiement* du disciple au moyen de la reproduction spirituelle<sup>319</sup>.

---

<sup>316</sup> Hull, Bill. *The Disciple-Making Pastor*. p. 190-211. Hull propose des exemples bibliques uniquement pour les phases 1 et 2 (p. 192 et 195). Les autres exemples nous sont personnels.

<sup>317</sup> Voir son ouvrage *The Cry for Spiritual Fathers & Mothers*.

<sup>318</sup> Larry Kreider est à l'origine de DOVE Christian Fellowship International (DCFI). Pour en savoir plus, voir le site suivant : [www.dcfi.org](http://www.dcfi.org) (visité le 6 septembre 2014).

<sup>319</sup> Kreider, Larry. Op. cit. p. 104-111.

### 1.3.3 Le déploiement par le leadership

Le pasteur John Maxwell, spécialiste reconnu du leadership aux États-Unis, donne la définition suivante du leadership : « Le leadership est une question d'influence. » Il la précise en reprenant les mots de James C. George : « Le leadership est l'aptitude à recruter des fidèles, des membres ou des disciples »<sup>320</sup>. Il s'agit là de l'une des définitions les plus courantes que l'on retrouve au point 4 du graphique 11.

Sur cette base, nous attirons l'attention sur la définition du pasteur César Castellanos, fondateur de l'une des plus grandes communautés cellulaires d'Amérique latine<sup>321</sup> : « Le leadership consiste à exercer une influence sur d'autres personnes pour développer leur potentiel à un plus haut niveau »<sup>322</sup>. Celui-ci accorde une telle importance au développement du leadership qu'il conçoit tout le processus de formation de disciples comme une stratégie intentionnelle de développement de leaders. Il réussit à intégrer le meilleur de la réflexion sur le leadership à travers le concept de « vision »<sup>323</sup> qui constitue pour lui le cœur du processus de formation, tel qu'on le retrouverait dans les Évangiles<sup>324</sup>.

Après avoir défini ce qu'était la formation de disciples et avoir présenté les approches disponibles, nous allons jeter un regard sur le développement historique de ce phénomène ecclésial, autant en milieu évangélique qu'en contexte catholique. Bien que la formation de disciples soit un nouveau domaine de recherche en contexte catholique, il ne s'agit pas d'une pratique nouvelle pour la pastorale catholique, comme nous le verrons.

## 1.4 Le développement historique de la formation de disciples

Un survol historique de la formation de disciples permet d'identifier trois mouvements qui ont contribué chacun à cette pratique ecclésiale : le mouvement de formation de disciples, le mouvement cellulaire et le mouvement d'implantation d'Églises.

---

<sup>320</sup> Maxwell, John C. *Développez votre leadership*. Saint-Hubert : Un monde différent, 1996, p. 17.

<sup>321</sup> César Castellanos a fondé la Mission Charismatique Internationale à Bogotá (Colombie). Pour en savoir plus, voir le site international : <http://www.mci12.com/> (visité le 6 septembre 2014).

<sup>322</sup> Castellanos, César. *Leadership de succès à travers les 12*. p. 27.

<sup>323</sup> La « vision » est un concept-clé de la littérature sur le leadership. Un spécialiste du mouvement de la croissance de l'Église, George Barna, en donne la définition suivante : « You might define vision as foresight with insight based on hindsight ». Barna, George. *The power of vision - How you can capture and apply God's vision for your ministry*. California: Regal Books, 1992, p. 28.

<sup>324</sup> Castellanos, César. *Leadership de succès à travers les 12*. p. 112.

### 1.4.1 Le mouvement de formation de disciples

Le premier mouvement est celui que Bill Hull appelle le « discipulat classique » (*classic discipleship*). Il peut être représenté par deux organisations paraecclésiales engagées en formation de disciples : *les Navigateurs* et *Campus pour le Christ*.

*Les Navigateurs* ont été fondés par Dawson Trotman dans les années 1930. Cet organisme se concentra d'abord sur les jeunes étudiants du secondaire et les participants à la catéchèse du dimanche (école du dimanche). Puis, en 1933, Trotman s'est adjoint quelques collaborateurs. Ensemble, ils entreprirent d'œuvrer auprès des soldats de la Marine américaine. C'est auprès de Lee Spencer que Trotman appliqua pour la première fois le principe de multiplication, tel qu'il ressort d'une actualisation pastorale de 2 Timothée 2, 2. Une fois formé, Spencer initia à son tour ses compagnons aux fondements de la vie chrétienne. Ce phénomène se répéta dans tous les domaines d'activités, que ce soit auprès des gens d'affaires, des travailleurs de la construction, des groupes ethniques ou des jeunes étudiants. Trotman initia un mouvement international qui s'étendit outre-mer. À partir de 1949, des missionnaires furent envoyés en Chine et dans d'autres pays pour poursuivre le travail de formation de disciples. Aujourd'hui, *les Navigateurs* comptent 4600 laïcs engagés dans cet organisme<sup>325</sup>.

Quant à l'organisme *Campus pour le Christ*, il a vu le jour en 1951 et a été fondé par un étudiant du Séminaire théologique Fuller, Bill Bright. Il débuta son ministère d'évangélisation et de formation de disciples auprès des étudiants de l'Université de Californie. Adoptant une stratégie missionnaire qui s'inspire elle aussi du principe de multiplication, Bright compta rapidement de nombreux convertis et put ainsi étendre son ministère auprès d'autres collèges et universités américaines. En 1958, *Campus pour le Christ* s'implanta en Corée du Sud et devint ainsi un mouvement international. Le mouvement se dota en 1959 du premier Institut de formation à l'évangélisation pour les laïcs (*Lay Institute for Evangelism*). Depuis 2011, *Campus pour le Christ* aux États-Unis a pris le nom de *Cru*. L'organisme sans but lucratif est maintenant implanté dans 190 pays et compte plusieurs milliers de bénévoles<sup>326</sup>.

La mission de ces deux organisations se caractérise par l'importance accordée à un processus de formation centré sur le Christ (*Christ-centered*<sup>327</sup>) ayant pour finalité la multiplication (*generational multiplication*<sup>328</sup>).

---

<sup>325</sup> Informations obtenues sur le site des Navigateurs (*Navigators*): <http://www.navigators.org/About-Us/History> (visité le 6 septembre 2014).

<sup>326</sup> Informations obtenues sur le site de Campus pour le Christ (*Campus Crusade for Christ*) : <http://www.cru.org/about-us/what-we-do/milestones/index.htm> (visité le 6 septembre 2014).

<sup>327</sup> Voici l'énoncé de mission de Campus pour le Christ : « Connaître le Christ et le faire connaître » (*To Know Christ and to Make Him Known*).

Dans l'Église catholique, un des premiers signes marquant l'apparition du mouvement de formation de disciples en contexte paraecclésial est lié à la fondation de l'École d'évangélisation Saint-André en 1980, au Mexique, à Chilpancingo (Guerrero). L'initiateur de l'École, José Prado Florès, laïc mexicain et bibliste, contribua aux contenus du programme de formation, tandis que le pasteur évangélique Bill Finke collabora avec lui pour développer une méthodologie de formation axée sur le principe de multiplication. Peu à peu, les écoles se développèrent. En 1987, l'École se joignit au projet « Évangélisation 2000 » et elle se répandit dans toute l'Amérique latine. À partir de l'an 2000, l'École se développa en Amérique du Nord et en Europe. L'École fit ses débuts au diocèse de Québec en janvier 2007 et une douzaine d'écoles auraient été fondées jusqu'à ce jour par l'intermédiaire du Secrétariat national de l'École au Canada<sup>329</sup>. Au Québec, des écoles ont été implantées dans les diocèses de Québec et de Joliette. Au Nouveau-Brunswick, on retrouve des écoles dans les diocèses de Bathurst et de Moncton. En Ontario, des écoles ont été établies dans les diocèses d'Alexandria-Cornwall (à Cornwall) et de Kingston (à Belleville et Kemptville).

#### 1.4.2 Le mouvement cellulaire

De phénomène paraecclésial, la formation de disciples devint peu à peu une réalité intraecclésiale par le développement de ce qu'on appelle le mouvement cellulaire (*cell church movement*). Comme on l'a déjà mentionné, on doit au pasteur coréen David Yonggi Cho l'émergence de ce mouvement au sein des églises protestantes évangéliques. Depuis les années 1970, le mouvement cellulaire devint un vecteur important de la formation de disciples. Un tel mouvement eut des répercussions jusque dans l'Église catholique.

Le système du pasteur Cho a été mis en place, avec les modifications nécessaires, dans la paroisse Saint-Boniface à Pembroke Pine (Floride), grâce à l'abbé Michael Eivers. C'est au contact de cette paroisse que Don Pi.Gi. Perini, curé de la paroisse Sant'Eustorgio à Milan (Italie), mit sur pied ce qu'on appelle maintenant le *système des cellules paroissiales d'évangélisation* (SCPE). Ce système se répandit d'abord en Europe. En France, une quarantaine de paroisses auraient mis sur pied le SCPE. Au Québec, jusqu'à ce jour, une dizaine de paroisses expérimenteraient le SCPE, selon l'organisme Oikos-Évangélisation<sup>330</sup>. Depuis quelques années, le SCPE tente d'intégrer la formation de disciples au cœur du système cellulaire, en développant une formation adaptée aux nouveaux venus, aux leaders potentiels, aux co-leaders et aux leaders de cellule.

---

<sup>328</sup> Sur la notion de « multiplication générationnelle » (*generational multiplication*), voir le site des Navigateurs : <http://www.navigators.org/About-Us/Stories/Navigator%20Stories/December%202008/What%20We%20Do> (visité le 11 septembre 2014).

<sup>329</sup> Nous avons déjà parlé du Secrétariat de l'École au Canada au chapitre 1. Pour en savoir plus, voir le site de l'École d'évangélisation Saint-André au Canada : <http://www.eesa-canada.org/> (visité le 11 septembre 2014).

<sup>330</sup> Pour en savoir plus sur le SCPE, voir le site de l'organisme « Oikos-Évangélisation » qui en fait la promotion au Canada : <http://www.oikos-evangelisation.org/> (visité le 11 septembre 2014).

### 1.4.3 Le mouvement d'implantation

Le mouvement de formation de disciples s'est si bien développé en contexte cellulaire qu'il a peu à peu engendré un mouvement d'implantation d'Églises cellulaires. Une des figures emblématiques de ce mouvement aux États-Unis est le pasteur Neil Cole. En 1999, Cole a fondé *Awakening Chapel*, une communauté ecclésiale de type cellulaire<sup>331</sup>. Celle-ci a vu le jour dans un café de Long Beach, au sud-ouest de Los Angeles. Rapidement, cette petite communauté donna naissance à un réseau de communautés dites « organiques »<sup>332</sup>. L'unité de base de chacun de ces organismes vivants est une microcellule de 2 à 3 personnes qu'on appelle « groupe de croissance ». Lorsqu'une quatrième personne arrive, un second groupe est démarré et la multiplication se poursuit<sup>333</sup>. À travers de tels groupes, nous assistons à une intégration maximale de la dynamique de la formation de disciples en contexte cellulaire<sup>334</sup>. La microcellule se développe à mesure que se déploie la formation en son sein. La souplesse et la simplicité de ce système a permis sa rapide diffusion dans le monde évangélique, donnant naissance à un nouveau mouvement de multiplication d'Églises. Neil Cole est aussi président de *Church Multiplication Associates*, un organisme ayant pour mission d'encourager et de soutenir non seulement l'implantation d'Églises, mais aussi l'émergence de mouvements d'implantations d'Églises.

En contexte catholique, l'emploi de la notion de plantation d'Église (ou d'implantation) remonte au décret *Ad Gentes* du concile Vatican II : « Dans cette activité missionnaire de l'Église, diverses situations se présentent parfois mêlées les unes aux autres : situation d'abord de début ou de plantation, puis de nouveauté ou de jeunesse »<sup>335</sup>. La pratique d'implantation d'Église est bien établie dans les jeunes pays de mission, mais peu répandue dans les pays de vieille tradition chrétienne : « Ainsi, du côté catholique, le concept de plantation d'Église, longtemps réservé aux pays de mission gagne à être réutilisé dans un nouveau contexte [...] Les réflexions et les expériences faites du côté protestant pourront s'avérer un complément utile et pertinent, en tenant compte des distinctions nécessaires, pour poursuivre la réflexion »<sup>336</sup>.

Actuellement, quelques expériences d'implantation sont tentées pour revitaliser le tissu ecclésial en contexte de nouvelle évangélisation. Ainsi en est-il de l'expérience qui fut menée par le père Pierre-Olivier Tremblay, O.M.I., cofondateur de *la communauté du Tisonnier*, une communauté de jeunes adultes de la région de

---

<sup>331</sup> Lawson, Steve. « Jesus with an iced latte. » *Charisma Magazine*, avril 2004. Document HTML : <http://www.charismamag.com/site-archives/281-features/unsung-heroes/1210-jesus-with-an-iced-latte> (visité le 11 septembre 2014).

<sup>332</sup> Cole, Neil. *Organic Church: Growing Faith where Life Happens*. San Francisco : Jossey-Bass, 2005.

<sup>333</sup> Cole, Neil. *Une Bible, du café, des disciples – vers une multiplication de disciples*. Lyon : Éditions CLE, 2009.

<sup>334</sup> Neil Cole n'est pas le seul à prôner le développement de microcellules en contexte nord-américain. Avant lui, Joel Comiskey l'avait fait en privilégiant une application des principes du G12 développé par César Castellanos à une microcellule de trois personnes.

Comiskey, Joel. *From 12 to 3: How to Apply G-12 Principles in Your Church*. Houston : Touch Publications, 2002.

<sup>335</sup> Concile Vatican II. *Décret "Ad Gentes" sur l'activité missionnaire de l'Église*. Montréal : Fides, 1967, p. 441, n° 6.

<sup>336</sup> Tremblay, Pierre-Olivier. *L'émergence d'une communauté chrétienne missionnaire : l'expérience du Tisonnier de Québec*. Québec : Université Laval, 2010, p. 89. Document PDF : [http://www.theses.ulaval.ca/2010/27361/27361\\_1.pdf](http://www.theses.ulaval.ca/2010/27361/27361_1.pdf) (visité le 6 septembre 2014).

Québec. Les jeunes adultes ont senti le besoin de se rassembler et de former des cellules. Le développement des cellules s'inspira du *système des cellules paroissiales d'évangélisation* de Don Pi.Gi. Perini.

Dans sa thèse, le père Tremblay reconnaît que « la cellule a été un lieu original et déterminant » pour vivre la fraternité. Selon lui, « le fait de constituer des cellules, de les arrimer avec l'assemblée eucharistique, les publiciser et enfin de les multiplier seront tous des actes instituants d'une communauté chrétienne qui se veut missionnaire »<sup>337</sup>. Lorsqu'il s'agit de définir la multiplication, celui-ci évoque son effet visible, à savoir la subdivision de la cellule en deux nouvelles cellules, mais il ne fait pas appel à un processus conduisant à la multiplication, c'est-à-dire à une démarche de formation conduisant un nouveau venu à devenir co-leader et de co-leader à leader. Il évoque certaines actions à poser pour assurer l'émergence du leadership, tels que la rotation, l'interpellation de nouvelles personnes et la délégation<sup>338</sup>, mais il ne fait pas référence à un processus de formation qui soit institué et instituant au sein de la communauté chrétienne.

Bien que la structure cellulaire ait été mise en place dans *la communauté du Tisonnier*, celle-ci n'a pas donné lieu à une démarche intentionnelle et structurée de formation de disciples et de leaders. Il s'agit d'un phénomène observé partout où l'on a mis en place le système des cellules paroissiales d'évangélisation. À quoi attribuer ce phénomène ? Il tient selon nous à l'absence d'une culture de formation de disciples en contexte catholique. Dans l'Église catholique, l'émergence du mouvement cellulaire ne s'est pas inscrite dans la mouvance d'un mouvement de formation de disciples préalable, comme ce fut le cas dans les milieux évangéliques. Le mouvement cellulaire n'apparaît pas comme le développement organique d'une réalité sous-jacente, ou si l'on veut, l'éclosion d'une culture de formation des laïcs. Il se présente plutôt comme la mise sur pied d'une structure faisant figure de programme dans un univers paroissial déjà beaucoup plus marqué par la gestion de programmes que par la croissance des personnes et des communautés (chapitre 2). Rappelons qu'avant de devoir être assimilée à l'emploi de certaines méthodes, comme les cellules, la nouvelle évangélisation doit être associée à l'émergence d'une nouvelle culture ecclésiale (chapitre 1).

Ce bref survol nous a permis de dégager la dynamique inhérente à la formation de disciples. Il s'agit d'une dynamique de croissance extensive, partant du sujet pour s'étendre peu à peu à une communauté ecclésiale élargie. Neil Cole résume bien cette propension à la croissance lorsqu'il cherche à résumer son projet pastoral : « Nous voulons reproduire des disciples, puis des leaders, puis des églises, puis des mouvements »<sup>339</sup>. Historiquement, la formation de disciples s'est développée par vagues successives, étendant peu à peu son champ d'activité du non-croyant au disciple (mouvement de formation de disciples),

---

<sup>337</sup> Idem p. 135.

<sup>338</sup> Idem p. 152.

<sup>339</sup> Lawson, Steve. « Jesus with an iced latte. »



puis du disciple au leader (mouvement cellulaire), et enfin du leader aux Églises et aux mouvements (mouvement d'implantation). L'émergence de ces diverses réalités procède en réalité d'un même processus d'évangélisation qui ne fait que gagner en expansion, au fur et à mesure que s'acquièrent les méthodes et les compétences nécessaires à sa progression.

## **2. Le coaching chrétien : définition et développement historique**

Le coaching fait partie des approches relationnelles développées par les formateurs de disciples. Le coaching se distingue à la fois du counseling, du mentorat et du leadership. Dans la prochaine section, nous aurons l'occasion de définir le coaching, et plus particulièrement le coaching chrétien. Puis, nous présenterons les approches développées dans les milieux évangéliques, dans un survol historique permettant d'en identifier les origines.

Dans notre domaine de recherche, plusieurs tendent à confondre coaching et mentorat, comme s'ils étaient deux termes interchangeables. En dehors de la formation de disciples, le coaching est même associé à la direction spirituelle, à l'accompagnement pastoral ou au parrainage. En réalité, le coaching se démarque de ces approches relationnelles à plusieurs niveaux.

Au niveau étymologique, le mot français « cocher » employé au 16<sup>e</sup> siècle serait à l'origine du mot « coach ». Il fait référence à un homme menant un véhicule tiré par des chevaux. Il permettait aux gens de les prendre là où ils sont, pour les amener là où ils voulaient aller. Encore aujourd'hui, le coaching sert de véhicule permettant d'opérer des déplacements. Il permet de prendre les gens là où ils sont, pour les amener là où ils veulent aller sur les plans personnel et professionnel. Le professeur et psychologue Gary Collins définit ainsi le coaching : « Essentiellement, le coaching tient dans l'art et la pratique d'accompagner une personne ou un groupe en le prenant là où il est, pour l'amener à ce plus haut niveau de compétence ou d'accomplissement auquel il aspire »<sup>340</sup>.

Dans le langage courant, l'art et la pratique du coaching sont parfois résumés dans l'expression suivante : « comment aller du point A au point B ». L'expression a l'avantage de présenter le coaching comme un processus linéaire, faisant état d'une progression. Le coaching est effectivement un art et une pratique du

---

<sup>340</sup> Collins, Gary. *Christian Coaching – Helping Others Turn Potential Into Reality*. Colorado Springs : Navpress, 2001, p. 16.

dialogue qui permettent à l'individu ou au groupe de progresser (*to grow*) dans un processus de prise de conscience.

Un des modèles techniques les plus simples pour formaliser le processus de coaching est appelé GROW. Il a été développé par John Whitmore dans son livre *Coaching for performance* et a permis à plusieurs une première prise de contact avec le coaching en milieu professionnel. Le modèle GROW comporte quatre étapes, correspondant à chaque lettre de l'acrostiche GROW (graphique ci-dessous) :

### Graphique 13 : Le modèle de coaching GROW<sup>341</sup>

- G – Goal :  
« la définition d'un OBJECTIF pour la session, à court et à long terme »
- R – Reality :  
« l'examen approfondi et objectif de la RÉALITÉ et exploration de la situation présente »
- O – Options :  
« la recherche des OPTIONS possibles »
- W – Will :  
« les ACTIONS à entreprendre, en définissant QUI devra faire QUOI, QUAND et en évaluant le pourcentage de chances pour que cette tâche soit effectivement accomplie, etc. »

Le modèle GROW peut être davantage compris à l'aide d'exemples. Prenons le cas fictif d'un coach chrétien qui rencontre un jeune converti en plein travail de resynthèse de son univers mental, comme le dirait Peach (chapitre 1). Il se questionne sur ses propres valeurs au contact des valeurs véhiculées dans son milieu de travail.

La première étape consiste à définir l'OBJECTIF de la session. En employant la technique des questions ouvertes, le coach amène le jeune à préciser ce qu'il compte faire durant la session. Dans quel but veut-il réfléchir sur les valeurs de son entreprise ? Pourquoi est-ce si important de réfléchir sur ces valeurs ? Au terme de la session, quel genre de résultat aimerait-il avoir atteint ? Quel indicateur lui permettra de dire qu'il a atteint son objectif ? Peu à peu, le jeune en arrive à préciser son OBJECTIF à court terme : « Au terme de la session, je veux pouvoir trouver une autre façon de fonctionner dans mon entreprise, qui ne mise pas d'abord sur l'esprit de compétition ». Ce but correspond déjà à un OBJECTIF à long terme qu'il s'était fixé pour assurer la cohérence de l'ensemble de la démarche de coaching : « Pouvoir témoigner de ma foi au travail ».

---

<sup>341</sup> Whitmore, John. *Le guide du coaching*. Paris : Maxima, 2008, p. 76.

L'indicateur qu'il aura atteint son objectif, c'est qu'il aura trouvé une autre attitude à adopter à l'égard de ses collègues de travail.

Une fois l'objectif défini, le coach explore avec le jeune converti la RÉALITÉ de son milieu de travail. Il lui pose une série de questions relatives à la problématique éthique qu'il a esquissée. As-tu déjà vu quelqu'un agir autrement que par esprit de compétition ? Et de quoi ça avait l'air ? Le jeune dira qu'il a déjà vu quelqu'un agir par esprit de coopération. Cependant, la bonne volonté dont il aurait fait preuve se serait rapidement retournée contre lui. Voyant qu'un collègue de travail était dans une situation difficile, cette personne lui a transmis des informations stratégiques susceptibles de pouvoir l'aider. Ce collègue s'est non seulement servi de ces informations pour sortir d'une impasse, mais il se serait emparé de ces informations pour améliorer ses chiffres de vente et se hisser, seul, au sommet du tableau trimestriel. Le jeune a achevé sa description en affirmant que l'on est toujours perdant quand on coopère dans son milieu travail. Il a une attitude du type « gagnant-perdant »<sup>342</sup>. Le coach reprend ses propos en lui demandant de définir ce qu'il entend par « être perdant ». Le jeune définit « être perdant » par « ne pas pouvoir atteindre ses objectifs de vente ». Le coach en profite pour faire la rétroaction suivante : « Quand on coopère, on est parfois perdant sur le plan des chiffres de vente, du moins à court terme ; mais comment peut-on être gagnant sur un autre plan, quand on coopère ? ». Le jeune est amené à explorer ainsi une autre dimension de la réalité. Il parlera de sa relation avec le collègue en question qui s'est beaucoup améliorée. Il évoquera le réseau qu'il a peu à peu établi autour de lui. Il finira par dire : « On peut être perdant sur le plan des chiffres de vente, mais on peut être gagnant ailleurs. Il y a aussi la qualité des relations de travail qui compte. Il faut penser aux résultats à court terme, mais aussi à long terme ».

La discussion amène le coach à lui demander quels genres de comportements coopératifs pourraient l'amener à devenir « gagnant » à long terme. Le jeune élabore plusieurs OPTIONS. Il commence par imaginer une entente avec son collègue de travail, pour qu'ils constituent ensemble une nouvelle équipe de vente. Il envisage aussi de développer un réseau de soutien mutuel de tous les vendeurs, en leur proposant de déterminer ensemble leurs objectifs de vente et d'élaborer ensemble des stratégies de vente. Il se demande aussi s'il ne pourrait pas rencontrer son superviseur à ce sujet.

La rencontre s'achève en s'entendant sur les ACTIONS qui seront entreprises d'ici la prochaine rencontre de coaching. Le jeune convient de rencontrer son collègue lundi prochain, tout en proposant à ses autres

---

<sup>342</sup> Covey, Stephen. *Les 7 habitudes de ceux qui réalisent tout ce qu'ils entreprennent*. Paris: First-Gründ, 2005, p. 216-238. Il s'agit d'une référence au principe « gagnant-gagnant » de Covey.

collègues de travail un dîner spécial pendant lequel ils pourront échanger sur ces questions. De même, durant la prochaine rencontre de supervision, il compte parler de ses projets à son responsable immédiat.

À la fin de la rencontre, le coach demande au jeune s'il a atteint l'objectif de la session. Il lui répond qu'il a trouvé une autre façon de fonctionner au travail, en développant le travail d'équipe. Il considère que l'objectif a été atteint, puisqu'il a découvert une autre attitude à adopter à l'égard de ses collègues de travail, une attitude « gagnant-gagnant » à long terme. Il termine l'entretien avec une application pastorale du passage de Marc 8,35 : « Je comprends un peu mieux la parole du Seigneur lorsqu'il dit : 'celui qui est préoccupé de sauver sa vie la perdra, mais celui qui perdra sa vie à cause de moi et de l'Évangile la sauvera'. Si je me préoccupe de sauver mes gains à court terme, je risque de perdre le plus important. Mais si j'accepte de perdre des gains à court terme pour investir dans les autres, eux et le Seigneur vont me donner en retour, à long terme ».

Les quatre étapes du modèle GROW permettent effectivement d'envisager une rencontre de coaching qui débute par la prise en compte de l'OBJECTIF poursuivi, qu'il soit de nature personnelle ou professionnelle. Puis, vient la prise en compte de la RÉALITÉ dans toute sa complexité. À cela s'ajoute l'exploration de toutes les OPTIONS possibles. Arrive finalement le moment de s'engager dans une ou des ACTIONS qui soient réalisables.

Il est à noter que, selon le modèle GROW de Withmore, le coaching est ordonné à l'action, puisque le dialogue devrait pouvoir susciter des prises de conscience qui responsabilisent le sujet. Signalons aussi la relation de type partenarial qui s'instaure. Une telle mobilisation ne se traduit pas toujours par une nouvelle ou une meilleure performance. C'est pourquoi l'on distinguera le coaching de performance, axé sur les actions, du coaching ontologique ou d'alignement, axé sur les prises de conscience du sujet. Nous aurons l'occasion d'explicitier davantage cette distinction ci-dessous.

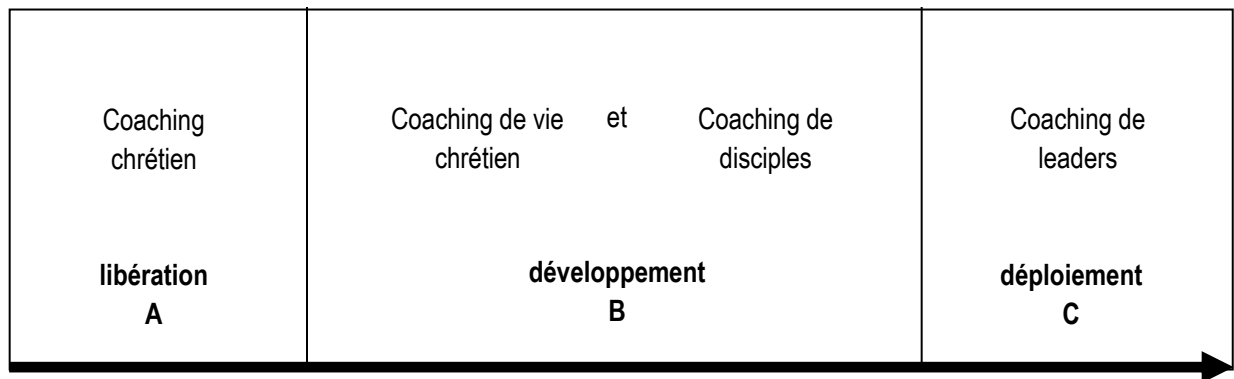
## **2.1 Les approches en coaching chrétien**

Tout comme les formateurs de disciples, les coaches chrétiens ont développé plusieurs approches. Ces approches ont tendance à se multiplier, puisque se développent de plus en plus des créneaux spécialisés de coaching grand public, y compris dans les milieux chrétiens évangéliques. En guise d'exemple, le site principal de ressources chrétiennes évangéliques en coaching dénombre pas moins d'une douzaine de « niches » de coaching : le coaching de vie, le coaching de bien-être, le coaching de carrière, le coaching de mariage, le

coaching parental, le coaching pour femmes, le coaching ecclésial, le coaching de leaders, le coaching axé sur le discipulat (*discipleship*), le coaching missionnaire et le coaching transformationnel<sup>343</sup>.

Dans le contexte de cette thèse, nous présenterons uniquement les approches bien établies, à propos desquelles des praticiens ont développé des modèles d'intervention qui font figure de théorie de référence. Dans cette perspective, nous avons identifié quatre approches : le coaching chrétien, le coaching de vie chrétien, le coaching de disciples, le coaching de leaders. Nous distinguerons chacune de ces approches selon la place qu'elle peut occuper dans le processus de formation de disciples, selon les trois axes de formation proposés par Bill Hull (la libération (A), le développement (B) et le déploiement (C)).

**Graphique 14 : Les approches de coaching associées au processus de formation de disciples**



### 2.1.1 La libération avec le coaching chrétien

Collins reconnaît que le coaching chrétien emprunte ses concepts et ses techniques au coaching séculier. Cependant, il considère que le coaching chrétien s'en distingue, si l'on considère quatre traits caractéristiques. Tout d'abord, le coach chrétien aurait une vision du monde d'origine biblique (*biblical worldview*). Ensuite, le coach chrétien aurait une vie chrétienne qui influencerait plus ou moins consciemment sa pratique. Sa pratique serait le lieu d'un témoignage de vie envers son client, qu'il soit ou non croyant. Le coach chrétien ferait reposer sa pratique sur des valeurs chrétiennes. Enfin, le coach chrétien serait prêt à discuter de sujets spirituels. L'ensemble de ces caractéristiques permet de saisir en quoi le coaching chrétien peut être une pratique de libération favorisant une pastorale de la conversion envers celui ou celle qui est en recherche spirituelle<sup>344</sup>.

<sup>343</sup> Veuillez consulter le site internet « Christian Coaching center » qui se veut une plate-forme d'information à propos de la profession de coaching dans une perspective chrétienne évangélique aux États-Unis: <http://www.christiancoachingcenter.org/> (visité le 11 septembre 2014).

<sup>344</sup> Collins, Gary. Op. cit. p. 20.

Le coaching chrétien ne se distingue pas des autres approches en coaching, que ce soit en raison de son objet propre ou de sa méthodologie. Ce qui différencie le coaching chrétien, ce serait plutôt la carte mentale du coach lui-même, c'est-à-dire l'ensemble des éléments qui conditionnent sa façon d'envisager les questions suivantes : le problème, l'attention (*awareness*), la vision, la stratégie et les obstacles auxquels toute personne est confrontée<sup>345</sup>.

### 2.1.2 Le développement par le coaching de vie chrétien et le coaching de disciples

Williams compare le coaching de vie au système d'exploitation d'un ordinateur. Peu importe la spécialité que le coach développe, le coaching de vie serait le système d'opération qui sous-tendrait toutes les autres activités : le coaching d'affaires, le coaching de leaders, etc. Ce serait une approche globale, centrée sur la personne. En ce sens, toutes les approches en coaching seraient liées en quelque sorte au coaching de vie<sup>346</sup>.

Selon Williams et Davis, le coaching de vie est une relation professionnelle qui permet au coaché de découvrir comment vivre de manière plus satisfaisante et plus signifiante<sup>347</sup>. En définitive, la question du sens de la vie caractériserait le coaching de vie. Il permettrait à quiconque de dessiner son futur (*to design their future*) en l'aidant à développer une vision et des objectifs relatifs à chacune des dimensions de sa vie<sup>348</sup>.

En contexte chrétien, Tony Stolfus considère que le coaching de vie procure les avantages suivants : il permet de saisir le sens de sa vie, d'aligner ses comportements sur ce que l'on considère être ses valeurs essentielles, d'éliminer les draineurs d'énergie (*tolerations*), d'identifier et de surmonter les obstacles, de créer un projet de vie (*life purpose action plan*), de clarifier l'appel de Dieu et de percevoir l'action de la Providence dans sa vie (*God's guiding hand*)<sup>349</sup>.

À la différence du coaching de vie chrétien, le coaching de disciples insiste non pas sur la découverte de sa mission spécifique, mais plutôt sur l'actualisation de la mission chrétienne telle que contenue dans le mandat missionnaire (Matthieu 28, 18-20). Il s'agit moins de s'intéresser à la mission spécifique de chaque chrétien que d'aider les chrétiens à incarner le mandat missionnaire au sein d'une communauté chrétienne. Dans le

---

<sup>345</sup> Idem p. 66.

<sup>346</sup> Williams, Patrick, Diane S. Menendez. *Becoming a Professional Life Coach – Lessons from the Institute for Life Coach Training*. New York : W.W. Norton & Company, 2007, p. xi.

<sup>347</sup> Williams, Patrick, Deborah Davis. *Therapist as Life Coach: An Introduction for Counselors and Other Helping Professionals*. New York : W.W. Norton & Company, 2007, p.11.

<sup>348</sup> Williams, Patrick, Diane S. Menendez. Op. cit. p. xxix.

<sup>349</sup> Stolfus, Tony. *A Leader's Life Purpose – Calling and Destiny Discovery Tools for Christian Life Coaching*. Virginia Beach: Coach22, 2009, p. 14.

prolongement de la formation de disciples classique, le coaching de disciples veut permettre au chrétien, peu importe ses dons et ses charismes, de donner des pieds et des mains au mandat missionnaire, en l'habilitant à son tour à évangéliser et à former des disciples. En guise d'exemple, Cheryl Baker et Tony Stolfus ont développé un manuel basé sur les huit principes du livre de Coleman *The Master Plan of Evangelism*. Dans ce manuel, on retrouve des outils de coaching favorisant le développement de leaders capables de former des disciples (*discipling leaders*)<sup>350</sup>.

Cette catégorie de coaching nous semble particulièrement bien adaptée au modèle d'intervention que nous comptons développer. Nous voulons pratiquer le coaching dans un contexte de formation de disciples. Nous verrons au chapitre 7 la place importante que joue la relation d'apprentissage au sein du mandat missionnaire (Matthieu 28, 18-20). Nous présenterons au chapitre 9 la relation d'apprentissage comme un paradigme en formation de disciples. Tout cela explique que nous ayons voulu parler de coaching d'apprentissage. Il s'agit d'une variante du coaching de disciples présenté ci-dessus.

### 2.1.3 Le déploiement par le coaching de leaders

Le coaching de leaders présuppose en quelque sorte le coaching chrétien, le coaching de vie chrétien et/ou le coaching de disciples. Selon Miller, il s'agit d'une pratique qui peut s'intégrer à l'exercice du leadership chrétien, de deux façons : ou bien le leader peut adopter une posture de coach lorsqu'une situation particulière l'exige, ou bien, de manière plus générale, il peut utiliser les compétences en coaching dans l'accomplissement de ses tâches courantes<sup>351</sup>. À ce sujet, Miller propose une théologie du ministère dans laquelle le coaching puisse favoriser le déploiement des trois *munera* du Christ (prophétie, sacerdoce, royauté). Ainsi, le coaching favoriserait l'élaboration d'une vision (prophétie). Il encouragerait une relation de confiance avec les membres de la communauté (sacerdoce). Il favoriserait aussi l'exercice judicieux des fonctions gestionnaire et organisationnelle (royauté)<sup>352</sup>. Plutôt que de remplacer le leadership, le coaching serait plutôt appelé à le soutenir, en s'intégrant peu à peu à l'exercice du ministère pastoral.

En contexte chrétien, les différentes approches en coaching ne sont pas appelées à se concurrencer l'une l'autre. Au contraire, envisagées selon la perspective d'intégration présente dans l'exhortation *Evangelii Nuntiandi* (chapitre 2), ces diverses approches peuvent se compléter mutuellement au sein du processus de formation de disciples. Dans cette perspective, le plus important, sur le plan pastoral, est de pouvoir déterminer dans le ou les demandes du coaché, ce qui relève davantage d'un coaching chrétien, d'un

---

<sup>350</sup> Baker, Cheryl, Tony Stolfus. *Eight Principles for Life on Life Leadership – A Manual for Building Discipling Leaders*. Duluth : Perimeter Church, 2007.

<sup>351</sup> Miller, Linda J., Chad W. Hall. *Coaching for Christian Leaders – A Practical Guide*. Denver: Chalice Press, 2007, p. 85-87.

<sup>352</sup> Idem p. 87.

coaching de vie chrétienne ou de disciples, ou d'un coaching de leaders. Peu importe l'approche adoptée, il s'agira toujours de prendre une personne ou un groupe là où il est, pour l'amener là où il considère que Dieu l'appelle à être.

## 2.2 Le développement historique du coaching chrétien

Un regard en arrière nous permet d'identifier au moins trois mouvements qui ont contribué chacun à leur façon à l'émergence du coaching chrétien : le mouvement sportif, le mouvement exécutif et le mouvement psychologique. Nous chercherons à les présenter brièvement, tout en montrant leur apport dans le développement de cette pratique.

### 2.2.1 Le mouvement sportif

Comme l'expression le suggère, le coaching prit naissance dans l'univers du sport professionnel. Le *Nouveau Petit Robert* définit le mot « coach » comme une « personne chargée de l'entraînement d'une équipe ou d'un sportif – entraîneur ». L'idée d'entraînement suggère toute une série de pratiques liées au sport de compétition : la planification stratégique, la formation, la supervision sur le terrain, etc. Sans être identifiables au coaching, toutes ces actions constituent néanmoins le terreau dans lequel il vit le jour.

On doit à Timothy Gallwey, pédagogue de Harvard et spécialiste du ski et du tennis, le développement du coaching sportif. Il publia *The Inner Game of Tennis*<sup>353</sup>, et après lui, *The Inner Skiing*<sup>354</sup> et *The Inner Game of Golf*<sup>355</sup>. Gallwey a innové en faisant porter l'entraînement non pas tant sur la joute extérieure que sur la partie mentale qui se joue à l'intérieur du joueur. Selon sa perspective résumée par Whitmore, « le but du travail d'entraînement est de libérer le potentiel du joueur, pour le porter à son niveau de performance optimale. Il s'agit de lui apprendre à apprendre par lui-même, plutôt que de lui faire ingurgiter un savoir extérieur »<sup>356</sup>. En d'autres termes, la prise en compte du potentiel du joueur doit conduire à de meilleures performances.

### 2.2.2 Le mouvement exécutif

Le mérite principal de Gallwey a été de formaliser un modèle simple lui permettant d'appliquer les principes du coaching dans des contextes différents. Suite à ses premiers ouvrages, il a publié *The Inner Game of Work*, destiné aux cadres et aux chefs d'entreprise. Puisque pour eux, l'expression « coaching » était relativement

---

<sup>353</sup> Gallwey, W. Timothy. *The Inner Game of Tennis*. New York : Random House, 1974.

<sup>354</sup> Gallwey, W. Timothy. *The Inner Skiing*. New York : Random House, 1977.

<sup>355</sup> Gallwey, W. Timothy. *The Inner Game of Golf*. New York : Random House, 1979.

<sup>356</sup> Whitmore, John. Op. cit. p. 19.



nouvelle, il a été plus facile d'assurer la diffusion de cette approche dans le monde de l'entreprise que dans l'univers sportif déjà marqué par une certaine conception de l'entraînement<sup>357</sup>.

À l'époque où le coaching apparut dans les entreprises, les organisations cherchaient depuis un certain temps à être plus flexibles, afin d'être plus compétitives. Depuis le début des années 1980, on développait le travail en équipe et l'on insistait sur la performance en affaires. Des séminaires de formation étaient offerts afin d'améliorer la productivité des employés. Peu à peu, le travail des consultants a pavé la voie à l'introduction du coaching. Ce n'est qu'à la fin des années 1980 que le coaching fut accueilli dans le monde des affaires, par le biais de figures comme Timothy Gallwey et John Whitmore<sup>358</sup>.

L'arrivée du coaching provoqua un changement de culture organisationnelle :

Ces entreprises ont réalisé que le coaching est le style de management caractéristique d'une culture transformée. Que c'est l'évolution du dirigisme classique vers le coaching qui entraîne celle de la culture d'entreprise tout entière. La hiérarchie cède la place au soutien, le blâme à l'évaluation objective, les facteurs externes de motivation à l'auto-motivation.<sup>359</sup>

Ce changement de culture a été favorisé par l'attention que le coach accorde non seulement à la performance du coaché, mais à sa vie dans sa globalité. Généralement, l'employé qui s'engageait dans une session de coaching exécutif finissait toujours par aborder des problématiques qui relevaient du coaching de vie, appelé aussi coaching personnel.

### 2.2.3 Le mouvement psychologique

Après l'école freudienne et le béhaviorisme, la psychologie humaniste peut être considérée comme la troisième force en psychologie. C'est dans ce contexte que le coaching prend maintenant racine. L'attention que cette école accorde au potentiel et à l'univers du possible, plutôt qu'aux névroses et à l'univers des pathologies, a amené la psychologie humaniste à se développer sous l'impulsion des écrits d'Abraham Maslow. À travers les notions d'« auto-actualisation », d'« être » et de « devenir », Maslow a largement contribué à montrer l'importance de la croissance personnelle et la nécessité d'une personnalité en santé psychologique. Carl Rogers a lui aussi contribué à l'émergence du mouvement du potentiel humain à travers

---

<sup>357</sup> Idem p. 21-22.

<sup>358</sup> Hudson, Frederic M. *The Handbook of Coaching – A Comprehensive Resource Guide for Managers, Executives, Consultants and Human Resources Professionals*. San Francisco : Jossey-Bass, 1999, p. 4.

<sup>359</sup> Whitmore, John. Op. cit. p. 44.

son livre *Le développement de la personne*<sup>360</sup>. Ce mouvement est couramment appelé *le développement personnel*.

La notion centrale du développement personnel est celle du « potentiel humain » : « Se développer, c'est actualiser le potentiel que l'on porte en soi, c'est-à-dire mobiliser ses ressources propres »<sup>361</sup>. De nos jours, des formations de tous genres ont envahi l'espace public (EST, Lifespring, Landmark Forum, etc.). Ces séminaires veulent favoriser l'émergence du « potentiel ». Très souvent, ils s'appuient davantage sur la théorie d'usage des praticiens que sur telle ou telle théorie de référence. La pratique du coaching a été influencée par l'univers du développement personnel, jusqu'à être considérée par certains comme une « technique » propre à ce champ d'activité. En contexte chrétien, il semble qu'un sérieux effort de discernement soit nécessaire pour faire appel à ce type de littérature. Nous nous contentons ici d'évoquer au passage son existence.

Sur les bases de la psychologie humaniste s'est affirmée la psychologie positive, qui constitue un des derniers maillons garantissant le développement du coaching. En effet, la psychologie positive a adopté une perspective non mécaniste et une vision de l'être humain axée sur les possibilités plutôt que sur les pathologies. Dans ce contexte, le coach est appelé à mettre l'accent non pas tant sur les faiblesses du client que sur ses forces. Williams considère que la psychologie positive constitue maintenant un fondement scientifique sûr pour le coaching. Selon lui, le coaching de vie serait en quelque sorte une forme de « psychologie positive appliquée »<sup>362</sup>.

## 5. Conclusion du chapitre 3

Alors que la formation de disciples est traversée par une dynamique extensive<sup>363</sup>, le coaching, malgré ou plutôt en raison même de son expansion comme profession, a été poussé vers une croissance intensive<sup>364</sup>. L'insistance sur l'intensité de la performance, dès les origines du coaching sportif, a conduit les coachs à accorder une grande importance à l'action et à tout ce qui contribue à améliorer la productivité dans la relation de coaching. Le coaching de performance est souvent associé à la figure même du coaching, comme s'il ne

---

<sup>360</sup> Roger, Carl. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 1968.

<sup>361</sup> Lacroix, Michel. *Le développement personnel – du potentiel humain à la pensée positive*. Paris : Flammarion, 2000, p. 34.

<sup>362</sup> Williams, Patrick, Diane S. Menendez. Op. cit. p. xxi.

<sup>363</sup> Emprunté au langage économique, le concept de « croissance extensive » fait référence à une croissance provenant d'une augmentation des facteurs de production. Dans notre contexte, il s'agit d'une croissance du coaching qui tend à associer par extension un nombre toujours plus important d'acteurs de la société.

<sup>364</sup> Encore une fois emprunté au langage économique, le concept de « croissance intensive » fait quant à lui référence à une amélioration de la productivité. L'« être » tout entier de la personne est sollicité pour contribuer à un engagement plus intense et plus productif. On parlera à ce sujet de « coaching ontologique ».

pouvait pas en être autrement. Dans les faits, l'expérience du coaching exécutif a déjà conduit les coachs à reconsidérer la question de la performance dans une perspective plus globale. Aussi, la psychologie humaniste amène à valoriser non seulement le « faire » mais l'« être » ontologique du sujet. Quant à elle, la valeur que la psychologie positive accorde aux forces de l'individu l'amène à considérer les performances en fonction du « potentiel » qu'elles expriment. Le coaching évolue donc selon une dynamique intensive, dans une attention accordée à une productivité accrue de la pratique de coaching, par le biais d'une approche holistique faisant appel à la personne dans son ensemble. Concrètement, cela signifie que le coaching ontologique débute là où le coaching de performance s'arrête<sup>365</sup>.

Dans ce chapitre 3, nous avons d'abord cherché à définir ce qu'était la « formation de disciples », au sein d'un domaine de recherche plus large appelé « discipulat ». La « formation de disciples » se définit comme une pratique de formation qui intègre un ensemble d'approches relationnelles, dont le coaching. Nous avons brossé à grands traits le développement historique de la formation de disciples en contextes protestant évangélique et catholique. Puis, cela nous a conduit à définir plus précisément ce que l'on entend par l'expression « coaching chrétien ». Un bref aperçu du développement historique du « coaching chrétien » a été présenté. Nous avons constaté que la « formation de disciples » et le « coaching chrétien » suivaient deux dynamiques capables de se compléter l'une l'autre : une dynamique de croissance extensive et une dynamique de croissance intensive. Tout cela nous montre l'originalité de notre recherche. Elle est à l'intersection de deux pratiques relationnelles : la « formation de disciples » et le « coaching chrétien ». Nous verrons dans le chapitre suivant en quoi le « coaching chrétien » peut venir en aide à la « formation de disciples » quant au déploiement de compétences. À la lumière de notre question de recherche, nous procéderons à une revue de la littérature axée sur le déploiement des compétences du formateur de disciple.

---

<sup>365</sup> Stolfus, Tony. *A Leader's Life Purpose*. p. 13-14.



## Chapitre 4 : La revue de la littérature

La revue de la littérature que nous présentons est orientée par notre question de recherche : « Quelles sont les compétences du formateur de disciples qui favorisent la multiplication? ». Il s'agit d'une question nouvelle dans la mesure où elle associe deux termes jusque là peu conjugués dans la littérature de tradition évangélique : les compétences spécifiques en vue de la multiplication. Concrètement, il s'agit de réviser et d'évaluer la littérature évangélique se situant à l'intersection de deux univers : celui de la formation de disciples qui accorde une grande importance à la multiplication et celui du coaching chrétien qui met en évidence les compétences nécessaires à une relation axée sur la coopération et le partenariat.

Notre question de recherche permet de reconnaître une tendance forte dans la littérature évangélique, qui tend à accorder de plus en plus d'attention au contexte relationnel de la formation de disciples. Le contexte idéal de la formation de disciples est celui du un-à-un. Tout se joue dans cette relation de confiance qui s'établit entre le formateur de disciples et le disciple en formation. La prise en compte de la dimension hautement relationnelle de la formation de disciples permet d'identifier les savoirs, savoir-faire et savoir-être capables de contribuer au processus de multiplication.

Pour dégager une telle tendance dans la littérature évangélique, nous identifierons les concepts bibliques et ecclésiologiques nous permettant d'atteindre notre principal objectif de recherche, à savoir l'élaboration d'un modèle d'intervention. Pour ce faire, nous nous servirons de grandes catégories nous permettant de classer ces informations. Ces catégories nous sont fournies par Saint-Arnaud et ont été présentées au chapitre 2, dont une section portait sur le cadre d'analyse, la structure de la relation, la théorie du changement, la gestion du processus, la technique et l'évaluation<sup>366</sup>. Ces catégories nous permettront de jeter un regard critique sur la littérature, tout en mettant en évidence notre question de recherche et notre objectif de recherche.

---

<sup>366</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique ».

# 1. Le cadre d'analyse

## 1.1 L'analyse du contexte

Jusqu'à maintenant, la réflexion sur la formation de disciples s'est principalement développée dans le contexte ecclésial évangélique. C'est la prise en compte de ce contexte qui a fourni aux formateurs de disciples leur motivation première. L'interprétation du contexte ecclésial les a amenés à identifier deux séries de problèmes autour desquels gravite leur intervention.

Les premiers, que l'on pourrait appeler les problèmes de surface, touchent aux questions pastorales. Ce sont les problèmes qui surgissent dès que quelqu'un s'engage concrètement dans la formation de disciples. Ces problèmes sont considérés comme des épiphénomènes, c'est-à-dire des symptômes d'un mal plus profond, conduisant à un second niveau d'interprétation. Comme le dit le pasteur et théologien Greg Ogden : c'est une chose que de décrire la situation, c'en est une autre que d'identifier les causes profondes du problème<sup>367</sup>.

Les secondes difficultés, que l'on pourrait appeler les causes profondes, renvoient à des réflexions d'ordre ecclésiologique. Ce sont les difficultés qui apparaissent lorsqu'on s'adonne à un examen plus approfondi des origines du malaise ecclésial. Un tel sentiment paraît associé à la conception qu'a l'Église d'elle-même, à la compréhension qu'a chacun de ses membres de sa contribution à la vie en Église, etc. Ces problèmes seraient associés à ce que nous avons appelé précédemment la culture ecclésiale (chapitre 1).

Étonnamment, les formateurs de disciples n'ont pas cherché à mener une réflexion approfondie sur l'état de la culture actuelle et sur son influence sur la vie ecclésiale. C'est à ce titre que le coaching chrétien peut enrichir l'analyse du contexte d'intervention. La pratique du coaching chrétien part du principe que le monde est en changement et que le chrétien ne peut faire abstraction de ce changement. Il doit pouvoir s'engager dans la transformation du monde, en étant conscient des forces en présence. C'est ce qui nous conduira à parler du contexte social de la formation.

---

<sup>367</sup> Ogden, Greg. Op. cit. p. 38. « How have we gotten to this state of discipleship? It is one thing to describe where we are. It is another to identify the root causes of the problem ».

### 1.1.1 Le contexte ecclésial : un portrait du disciple

« Chaque arbre se reconnaît à ses fruits » (Luc 6, 44). Suivant cette logique, la vie des communautés chrétiennes se reconnaîtrait aux fruits qu'elles produisent. À ce chapitre, le constat est on ne peut plus clair : la qualité des disciples engendrés par les communautés protestantes évangéliques laisserait à désirer. C'est du moins ce que considèrent ceux qui s'adonnent à la formation de disciples : la crise au cœur des églises évangéliques serait d'abord une crise de la « production »<sup>368</sup>. Une série d'enquêtes socio-religieuses serait là pour l'attester<sup>369</sup>.

D'une part, on met en évidence les lacunes des croyants actuels, tant sur le plan du savoir-être (ce qu'on appelle le caractère) que du savoir-faire (ce qu'on appelle les capacités).<sup>370</sup> D'autre part, on évoque la non-correspondance aux exigences contenues dans la Parole de Dieu. Ogden trace un portrait du chrétien évangélique moyen et en vient à la conclusion qu'il arrive plus ou moins à vivre de telles exigences bibliques. Il propose de considérer sept éléments : le sens de l'initiative, l'auto-discipline dans la vie spirituelle, la congruence entre vie publique et vie privée, l'échelle des valeurs, le sens de l'appartenance ecclésiale, la connaissance de la Parole de Dieu et le témoignage personnel.

Parmi les causes plus profondes du malaise, les formateurs de disciples évoquent la confusion qui règne autour de la définition même du terme « disciple » (*mathêtês*). Sans définition claire de ce terme, il serait difficile de s'engager dans une entreprise de formation. Hull compare une telle démarche à celle d'une manufacture qui voudrait produire des chaussures : sans spécifications précises, à quoi ressemblera le produit fini?<sup>371</sup> Malphurs fait pour sa part le même constat : il existe autant de définitions du terme « disciple » qu'il existe de responsables de la formation. Comment s'engager à la formation de disciples dans un tel contexte?<sup>372</sup>

À défaut d'une définition communément partagée, on aurait tendance à avoir une conception minimaliste du disciple, c'est-à-dire à rabaisser l'idéal de vie du disciple pour s'en tenir au plus petit dénominateur commun.

---

<sup>368</sup> Hull, Bill. *The Disciple Making Pastor*. p. 14.

<sup>369</sup> Plusieurs enquêtes récentes ont reçu bon accueil dans les communautés protestantes évangéliques. Voici les principales: Bama, George. *Growing True Disciples – New Strategies for Producing Genuine Followers of Christ*. Colorado Springs : Waterbrook Press, 2001; Hawkins, Greg L., Cally Parkinson. *Reveal where are you?* Chicago : Willow Creek Association, 2007; Waggoner, Brad J. *The Shape of Faith to Come – Spiritual Formation and The Future of Discipleship*. Nashville : B&H Publishing Group, 2008.

<sup>370</sup> Hull, Bill. *The Disciple Making Pastor*. p. 21.

<sup>371</sup> Hull, Bill. *The Disciple Making Pastor*. p. 54. Dans ce passage, Hull s'exprime ainsi: « Understanding what a disciple is and what a disciple does are top priority for the church. The irony of the church is that we throw the word disciple around freely, but too often with no definition. Such a condition is like a shoe company trying to produce a product without specifications. The product coming off the end of the assembly line would be interesting. »

<sup>372</sup> Malphurs, Aubrey. *Strategic Disciple Making – A Practical Tool for Successful Ministry*. Grand Rapids : Baker Books, 2009, p. 135.

Selon Hull, il s'agit d'un problème ecclésiologique qui ne peut être abordé sans que l'on rappelle des vérités néo-testamentaires à ce sujet<sup>373</sup>.

La confusion entourant la définition du terme disciple serait aussi celle qui entoure l'interprétation de ce qu'on appelle le « mandat missionnaire » (exprimé entre autres en Matthieu 28, 18-20). Le contact avec les communautés évangéliques américaines a conduit Malphurs à identifier au moins cinq interprétations pastorales différentes du mandat missionnaire, qui correspondraient chacune aux valeurs partagées par ces communautés : le mandat consisterait principalement à offrir un accompagnement pastoral aux membres de la communauté (*pastoral care*), ou encore à enseigner la Parole de Dieu (*teaching*), ou encore à évangéliser les personnes en recherche (*evangelism*), ou encore à prier et louer le Seigneur (*worship*), ou encore à faire du ministère auprès des familles<sup>374</sup>. Il s'agit là d'un exemple d'herméneutique ecclésiale qui tend à obscurcir le sens du mandat missionnaire (introduction à la partie 5).

### 1.1.2 Le contexte social : un monde en changement

Les formateurs de disciples ont plus ou moins mené une réflexion approfondie sur la culture actuelle. À l'occasion, ils cherchent à en montrer les effets délétères sur le travail pastoral.

À titre d'exemple, on évoque une série de dangers qui menaceraient l'Église : les médias et la pression idéologique qu'ils exerceraient, la moralité du besoin mué en nécessité qui conduirait à un christianisme superficiel, le pragmatisme pastoral qui serait porté à confondre la fin et les moyens<sup>375</sup>. Aussi, on évoque la poussée vers la sécularisation et la place que l'on accorderait de plus en plus à la liberté de choix. On souligne aussi la montée de l'individualisme, qui serait alimentée par un besoin de gratification immédiate<sup>376</sup>.

Au-delà des pierres d'achoppement que comporterait la culture actuelle, des leaders savent identifier des pierres d'attentes qui constituent autant d'occasions de dialogue avec le monde contemporain. Ainsi est-il de ceux qui s'adonnent au coaching chrétien. Certains reconnaissent dans le passage d'une vision moderne du monde à une vision post-moderne un changement culturel important dont il faudrait tenir compte<sup>377</sup>. D'autres

---

<sup>373</sup> Hull, Bill. *The Disciple Making Pastor*. p. 31.

<sup>374</sup> Il est à noter que ces interprétations pastorales correspondent en grande partie aux cinq objectifs de la vie chrétienne, tels que définis par Rick Warren dans son livre *The Purpose-Driven Church*, traduit en français sous le titre *L'Église, une passion, une vision – la croissance sans compromettre le message et la mission*. Varennes : Éditions EPH, 1999. Sur « l'herméneutique ecclésiale » à l'origine de ces interprétations, voir l'introduction de la partie 5. Au sujet des « pratiques de vie chrétienne » qui leur sont associées, voir le chapitre 10.

<sup>375</sup> Hull, Bill. *The Disciple Making Pastor*. p. 38-43. Nous parlerons du « pragmatisme » dans l'introduction de la partie 4.

<sup>376</sup> Hull, Bill. *Building High Commitment in a Low Commitment World*. Revell: Grand Rapids, 1995, p. 40.

<sup>377</sup> Ogne, Steve, Tim Roehl. *TransforMissional Coaching – Empowering Leaders in a Changing Ministry*. Nashville : B&H Publishing Group, 2008, p. 8.



admettent que le monde tel que nous le connaissons s'est transformé et que le changement serait devenu une donnée fondamentale de la vie en société avec laquelle l'Église doit composer<sup>378</sup>.

## 1.2 La conception de l'intervenant et du bénéficiaire

Le type d'intervention mené par les formateurs de disciples est non seulement conditionné par leur interprétation du contexte social et ecclésial, mais il est aussi déterminé par leur conception de la relation entre l'intervenant et le bénéficiaire. Une telle compréhension est à la fois tributaire de principes bibliques et de concepts ecclésiologiques. Autour de ces discussions se profile à l'horizon la tendance à accorder une place toujours plus importante au contexte relationnel de la formation de disciples et en particulier à la délégation des responsabilités. Cela correspond à un courant de la formation de disciples qui consiste à l'envisager comme un processus de délégation pastorale (chapitre 3).

En ce sens, le processus de délégation qui aboutit à la remise du mandat missionnaire en Matthieu 28, 18-20 a intérêt à être relu en tenant compte de la délégation vécue par Moïse en Exode 18. Contrairement à Moïse qui n'avait pas cherché à déléguer les responsabilités à des juges, le Christ, nouveau Moïse, est apte à déléguer des responsabilités à ses apôtres envoyés en mission.

### 1.2.1 Une approche biblique

Pour aborder les relations que sont appelés à avoir les formateurs et les destinataires de la formation de disciples, on a recours à une série de principes bibliques. À partir du principe de délégation pastorale (Exode 18, 1-27) sera présentée la délégation du Christ aux apôtres (Matthieu 28, 18-20) et le principe d'équipement (Éphésiens 4, 11-12).

#### 1.2.1.1 Exode 18, 1-27

Ceux qui s'adonnent à la formation de disciples font référence au principe de la délégation pastorale, tel qu'évoqué par la figure de Jéthro en Exode 18, 1-27.

Le récit de la rencontre entre Moïse et son beau-père Jéthro met en évidence le contexte relationnel dans lequel évolue le ministère de Moïse. À travers une série de questions, Jéthro remet en cause la position assumée par Moïse en tant que juge de tous les différends entre les Israélites. Jéthro considère que le type de

---

<sup>378</sup> Miller, Linda J., Chad W. Hall. Op. cit. p. 2.

relation que Moïse entretient non seulement avec le peuple, mais encore et par-dessus tout avec Dieu, ne convient pas à un représentant du Seigneur. C'est pourquoi Jéthro entreprend de dénouer l'impasse dans laquelle se trouve plongé le ministère de Moïse. Il le fait en l'aidant à sortir d'une relation structurée sous le mode de la dépendance. Il lui permet de reconstruire la relation qu'il entretient avec les Israélites sous le mode de la délégation. À partir de ce récit biblique, Ogden montre combien le manque de délégation finit par entraîner une dynamique ministérielle contre-productive en Église<sup>379</sup>.

Il est intéressant de noter les parallèles que dégagent les coachs chrétiens à la lecture d'Exode 18. Collins propose de voir en Jéthro la figure d'un coach de leader. Jéthro aurait agi comme un coach professionnel. Il aurait d'abord observé la performance de Moïse en tant que juge des différends des Israélites, puis il lui aurait fait prendre conscience de son comportement, en l'amenant à adopter un comportement alternatif, tout en l'aidant à passer à l'action et en écartant les obstacles du chemin. Voilà des comportements qui incarneraient les compétences d'un coach<sup>380</sup>.

#### 1.2.1.2 Matthieu 28, 18-20

Il existe différentes versions du mandat missionnaire dans le Nouveau Testament. À part celle que l'on retrouve dans l'Évangile de Matthieu, on retrouve au moins quatre autres versions : Jean 20, 21; Marc 16, 15-17; Luc 24, 47-48 et Actes 1, 8.

Sur le plan pastoral, la version de Matthieu se distingue des autres, en ce sens qu'elle ne se contente pas de dire « quoi » faire, mais elle signale aussi « comment » le faire, c'est-à-dire la méthodologie propre au mandat missionnaire. C'est pourquoi une étude plus approfondie du mandat missionnaire aurait avantage à prendre pour point de repère la version de Matthieu, puisqu'elle opérationnalise les données contenues dans les autres versions du mandat.

En Matthieu 28, 18-20, trois verbes secondaires sont contenus dans le mandat missionnaire : les verbes « aller » (*poreuthentès*), « baptiser » (*baptizontès*) et « enseigner » (*didaskontès*). Le verbe « aller » est un participe circonstanciel qui veut dire « tout en allant ». Les verbes « baptiser » et « enseigner » qualifient le verbe principal qui est de « faire des disciples » (*mathêteusaté*). Ces deux verbes décrivent le travail pastoral impliqué par le mandat missionnaire. Quant au verbe principal « faire des disciples », il est conjugué à

---

<sup>379</sup> Ogden, Greg. *Unfinished Business – Returning the Ministry to the People of God*. Grand Rapids: Zondervan, 2003. Voir le chapitre 5 intitulé "Dependency: A Counterproductive Model of Ministry".

<sup>380</sup> Collins, Gary. Op. cit. p. 31.

l'impératif. De cela découle l'indication selon laquelle le mandat missionnaire consiste principalement à former des disciples. Il s'agit de la formule et de la méthodologie du mandat missionnaire<sup>381</sup>.

Coleman fait la même interprétation du mandat missionnaire, tout en ajoutant que l'ensemble des activités pastorales de l'Église (envoyer, aller, prêcher, témoigner, baptiser, enseigner et recevoir l'Esprit) se retrouve contenu dans cette commande du Christ de faire des disciples<sup>382</sup>.

Dans ce contexte, le formateur de disciples comprend qu'il doit recourir à plusieurs approches d'intervention, puisque le mandat qu'il a reçu l'amène à poser plusieurs actions (envoyer, aller, prêcher, témoigner, baptiser, enseigner et recevoir l'Esprit). Bien que ces activités soient nombreuses, celles-ci sont pourtant appelées à être intégrées au sein d'une même pratique de formation de disciples.

Cette formation doit contribuer au développement d'un « disciple », selon la définition que l'on donne à ce terme. À ce sujet, les avis sont partagés. Selon Malphurs, l'usage normatif du terme « disciple » réfère à un converti ou à un croyant en Jésus Christ. Pour l'auteur, cette équation est évidente dans l'Évangile de Luc et dans les Actes des Apôtres : Actes 6, 1-2.7; 9, 1.26; 11, 26; 14, 21-22; 15, 10; 18, 23; 19, 9. À titre d'exemple, Actes 14, 21 montre que les disciples sont des nouveaux convertis.<sup>383</sup>

Pour sa part, Hull élargit la définition de disciple pour en faire non seulement un « croyant », mais aussi un « pratiquant » (ou un chrétien engagé). Il résume un article du *Theological Dictionary of the New Testament* de l'exégète Gerhard Kittel dans lequel il définit le sens étymologique du mot *mathētēs* (disciple) comme étant toujours associé à l'action de « suivre ». Il serait utilisé dans les Évangiles pour identifier ceux qui suivent Jésus comme Maître. Cela impliquerait davantage que le fait de croire ; cela impliquerait une action concrète, une mise en pratique. Quant au type d'interprétation qu'en donnent les Actes des Apôtres (Actes 14, 21), il reconnaît qu'on y retrouve une définition plus générale à laquelle il n'accorde pas la préférence.<sup>384</sup>

Le processus d'intervention du formateur de disciples sera déterminé à la fois par son interprétation du mandat missionnaire et par sa définition de ce qu'est un « disciple ». Si l'on présuppose qu'un disciple fait preuve de maturité du simple fait qu'il soit « croyant », le parcours de formation sera davantage axé sur le fait d'« être un disciple » et sur les habitudes de vie chrétienne qui en découlent (discipulat). Si l'on considère qu'un disciple mature correspond au fait d'être un « chrétien engagé », non seulement accordera-t-on de

---

<sup>381</sup> Hull, Bill. *The Disciple Making Pastor*. p. 51.

<sup>382</sup> Coleman, Robert E. *The Great Commission Lifestyle – Conforming Your Life to Kingdom Priorities*, Grand Rapids: Revell, 1992, p. 19-20.

<sup>383</sup> Malphurs, Aubrey. Op. cit. p. 18.

<sup>384</sup> Hull, Bill. *The Disciple Making Pastor*. p. 57.

l'importance à la vie chrétienne dans son ensemble, mais encore sera-t-on porté à accorder également de l'importance à l'action de « former » ou de « faire des disciples », c'est-à-dire à l'appropriation personnelle et à la mise en pratique du mandat missionnaire au sens fort (Matthieu 28, 18-20). Nous verrons aux chapitres 9 et 10 que la conception que nous avons de la maturité chrétienne a des répercussions sur la façon de penser le processus de formation de disciples.

À ce niveau, ceux qui s'adonnent au coaching chrétien n'ont pas nécessairement mené de réflexion approfondie sur les exigences découlant du mandat missionnaire. À titre d'exemple, dans son ouvrage *Christian Coaching*, Gary Collins évoque le mandat missionnaire lorsqu'il assimile la formation de disciples à la pratique du coaching<sup>385</sup>. Pourtant, quand vient le temps de traiter de la « mission » chrétienne (*moving with a mission*), il se contente d'insister sur la nécessité de disposer d'un énoncé de mission, sans rappeler que le Christ nous a déjà fourni un énoncé de mission au moyen du mandat missionnaire. Il donne en exemple Rick Warren qui s'appuie sur le mandat missionnaire (Matthieu 28, 18-20) pour formuler son propre énoncé de mission. Cependant, plutôt que d'approfondir la méthodologie du mandat missionnaire, il rappelle uniquement les bienfaits d'un énoncé de mission<sup>386</sup>.

Pourquoi omettre ainsi le mandat missionnaire? Cela tient peut-être au fait que la plupart des coachs chrétiens situent leurs efforts dans une perspective de discipulat (*to be disciple*). Ils cherchent à aider les croyants à atteindre leurs objectifs de vie chrétienne sans nécessairement aller au bout des conséquences du mandat missionnaire. Dans ce sens, la réflexion sur la formation de disciples peut sans conteste enrichir la pratique du coaching chrétien. Elle rappelle la nécessité de fonder bibliquement et théologiquement toute pratique de vie chrétienne, y compris la pratique du coaching chrétien.

### 1.2.1.3 *Éphésiens 4, 11-12*

Ce passage tiré de la lettre aux Éphésiens est souvent cité dans la littérature évangélique pour évoquer le principe d'équipement :

C'est lui qui a fait des dons particuliers aux hommes : des uns il a fait des apôtres, des autres des prophètes, d'autres encore des évangélistes, des pasteurs ou des enseignants. C'est ainsi qu'il a rendu le peuple de Dieu apte à accomplir son service, pour faire croître le corps du Christ.

---

<sup>385</sup> Collins, Gary. Op. cit. p. 16.

<sup>386</sup> Collins, Gary. Op. cit. p. 133-135.

En Éphésiens 4, 12, la plupart des traductions évangéliques anglaises de la Bible traduisent le verbe « rendre apte » (*katartizo*) par « to equip » ou « equipping » (*équiper* ou *équipant*). Ainsi en est-il de la *New International Version* (2010), de la *New American Standard Bible*, de la *Amplified Bible*, de la *New Living Translation*, de la *English Standard Version*, pour ne citer que ces traductions.

Ces diverses traductions s'appuient sur le sens pluriforme du verbe *katartizo* qui signifie tout à la fois selon le dictionnaire *Le Grand Bailly*<sup>387</sup> « mettre en ordre » (I) ou « remettre en ordre » (II). Selon la première acception issue du monde maritime (I), *katartizo* veut dire aussi bien arranger, appareiller, garnir ou encore munir un navire d'un équipage de choix ou bien munir des trirèmes de rameurs, d'équipages (d'où le sens d'équiper) (1); il signifie aussi former en un tout (2); il a aussi le sens de préparer (3) et de gouverner, diriger (4).

Plusieurs passages du Nouveau Testament renvoient aux divers sens du verbe *katartizo*. Ogne et Roehl font état d'un commentaire exégétique de Francis Foulkes qui présente d'autres emplois de ce verbe : en Matthieu 4, 21, il réfère à la réparation de quelque chose; en Hébreux 11, 3, à la mise en ordre de l'univers; en Galates 6, 1, à la restauration physique d'une personne et en 1 Thessaloniens 3, 10, Hébreux 13, 21 et 1 Pierre 5, 10, au perfectionnement des chrétiens<sup>388</sup>.

Dans le contexte de la formation de disciples, le principe d'équipement évoque à la fois le processus de formation ainsi que la finalité poursuivie par ce processus, à savoir la maturité chrétienne. L'essentiel de la formation de disciples tient dans un processus d'équipement des « saints », c'est-à-dire des disciples. Ce processus a pour finalité la maturité chrétienne, ce que Paul appelle « atteindre l'unité » ou selon Hull « atteindre le but ». Une version inversée de ce but est contenue dans Éphésiens 4, 14 lorsque Paul dit : « nous ne serons plus des enfants ballotés à tout vent... ». Ce but serait atteint lorsqu'on ne verrait plus de signes d'immaturité chez les chrétiens.

Dans d'autres passages du Nouveau Testament, on retrouve le verbe grec *katartizo*. Il est utilisé en Luc 6, 40 pour évoquer encore une fois la maturité chrétienne : « tout disciple bien équipé (*katèrtisménos*) sera comme son Maître »<sup>389</sup>. Il est utilisé en 2 Timothée 3, 17 pour rappeler le processus conduisant à la maturité chrétienne : « équipé pour les oeuvres bonnes »<sup>390</sup>.

---

<sup>387</sup> Bailly, A. *Dictionnaire Grec-Français (Le Grand Bailly)*. Hachette : Paris, 2000.

<sup>388</sup> Ogne, Steve, Tim Roehl. Op. cit. p. 60.

<sup>389</sup> Nous aurons l'occasion de commenter ce verset ainsi que d'autres passages parallèles à ce verset dans les Évangiles synoptiques au chapitre 9.

<sup>390</sup> Hull, Bill. *The Disciple Making Pastor*. p. 89.

Il est à noter que la référence à la maturité chrétienne est faite dans le contexte du ministère. Cela signifie que la marque d'un disciple bien équipé pour le ministère (et ayant atteint la maturité) est le service rendu au sein d'une communauté chrétienne. Accolée au mandat missionnaire, la référence au principe d'équipement permet aux formateurs de disciples d'évacuer une définition trop minimaliste du disciple.

## 1.2.2 Une approche ecclésiologique

Parmi les causes plus profondes du malaise ecclésial actuel, les formateurs de disciples font référence à certaines vérités de foi (ou croyances) qui, à défaut d'être mises en pratique, en seraient venues à porter préjudice à la vie de l'Église. Ainsi est-il de la notion de sacerdoce des croyants, des fonctions pastorales et de l'un de ses corollaires, la pratique du leadership. L'importance que l'on accorde à de telles notions montre l'état de la culture ecclésiale dans laquelle évolue le formateur de disciples. Une telle insistance montre aussi l'attention que l'on attribue au contexte relationnel de la formation de disciples.

### *1.2.2.1 Le sacerdoce des croyants (ou le sacerdoce commun)*

La promotion du sacerdoce des croyants ou du sacerdoce commun des fidèles (en contexte catholique) caractériserait le pasteur engagé en formation de disciples. Pourtant, en elle-même, cette idée n'a rien de nouveau. La nouveauté tient non pas au fait de croire au sacerdoce des croyants, mais plutôt au fait de s'y investir concrètement. Hull parle en ce sens d'« engagement », en suggérant de prendre les moyens pour mettre en pratique cette vérité de foi.

Selon Hull, l'engagement envers le sacerdoce des croyants conduit à reconnaître que les laïcs ont une autorité et une responsabilité en vue d'accomplir un service (ou un ministère) en Église. Reprenant le principe d'équipement en Éphésiens 4, 11-12, il rappelle que les vrais chrétiens sont des « saints », c'est-à-dire des mis à part.

Hull fait l'exégèse de deux passages concernant les « saints » (Romains 1, 7 et Éphésiens 4, 11-12), pour ensuite en faire l'application pastorale. Il en dégage des conséquences pour « l'être » et « l'agir » du disciple. Il répond d'abord à la question suivante : qu'est-ce que les chrétiens sont appelés à « être »? Selon Paul, ils sont « appelés à être saints » (Romains 1, 7). Sur le plan pastoral, il s'agit de leur donner les outils nécessaires pour qu'ils puissent répondre pleinement à leur vocation (voir 1 Corinthiens 1, 26, Éphésiens 4, 1 et Romains 1, 7). Hull répond ensuite à la question suivante : qu'est-ce que les saints sont appelés à « faire »? Selon Paul, ils sont appelés à accomplir le « ministère » ou le service en Église (voir Éphésiens 4, 11-12 et aussi 2 Corinthiens 5, 18-19 où il parle du « ministère de la réconciliation » et de la « parole de la

réconciliation » confiée à tous les chrétiens). Dans ce contexte, le pasteur est appelé à « équiper les saints pour l'œuvre du ministère » (Éphésiens 4, 12), c'est-à-dire à outiller les laïcs pour les rendre aptes à servir en Église<sup>391</sup>.

#### **1.2.2.2 Les fonctions pastorales**

Une autre notion qui mérite un approfondissement de la part des pasteurs est celle que l'on appelle la « charge pastorale » en contexte catholique. Elle est évoquée en contexte évangélique à travers la mention de la triple fonction du Christ prêtre, prophète et roi. Tout pasteur est appelé à collaborer à la mission du Christ de par les fonctions qui lui reviennent.

Le principe de la délégation pastorale que nous évoquons tout à l'heure à propos d'Exode 18 et de Matthieu 28 revient dans le contexte de la pratique du leadership. Pour les coachs chrétiens, la question est de savoir : comment intégrer la délégation pastorale ou le coaching de leaders au ministère du pasteur ? Selon eux, les fonctions de prêtre, prophète et roi correspondent à trois dimensions du leadership du pasteur : la dimension relationnelle (prêtre), la dimension théologique (prophète) et la dimension organisationnelle (roi). Le coaching pourrait s'intégrer à chacune des dimensions du ministère pastoral.

La dimension relationnelle du pastoralat permet d'intégrer facilement le coaching comme outil d'accompagnement qui se distingue du counselling ou de la consultation. La dimension théologique du pastoralat fait quant à elle référence à la mise en avant d'une vision pastorale de la part du pasteur, une vision appelée à correspondre aux aspirations profondes des membres de la communauté chrétienne. Selon cette perspective, le pasteur-coach a pour rôle de prendre connaissance des désirs de ses collaborateurs par le biais du coaching et à arrimer sa « vision » pastorale aux dons et charismes de ses membres, pour qu'elle soit en syntonie profonde avec leurs réelles motivations. La dimension organisationnelle du pastoralat renvoie à la distinction traditionnelle entre management et leadership, le management faisant davantage référence à la gestion organisationnelle, tandis que le leadership renvoie à la conduite d'une organisation par la communication d'une vision. Dans ce cadre, le coaching permettrait de mieux assumer la tâche de gestionnaire inhérente au ministère du pasteur, tout en l'orientant davantage dans le sens de l'exercice d'un leadership visionnaire<sup>392</sup>.

---

<sup>391</sup> Hull, Bill. *The Disciple Making Pastor*. p. 89.

<sup>392</sup> Miller, Linda J., Chad W. Hall. Op. cit. p. 87. Sur le concept de « leadership visionnaire », voir le chapitre 10.

### 1.2.2.3 Le développement du leadership

Le coaching ne serait pas seulement une pratique relationnelle appelée à s'intégrer à l'exercice du leadership. Il constituerait en lui-même une forme particulière de leadership, que l'on associe au terme « servant leadership » ou « situational leadership ». Ce serait une « troisième voie » du leadership. Il constituerait en lui-même un style de leadership, comme nous le verrons au chapitre 9. Il permettrait de prioriser le développement de leaders et particulièrement le fait de cultiver les traits de sa personnalité comme leader potentiel ou leader effectif (*character*)<sup>393</sup>. Il permettrait surtout de mettre au premier plan la relation qu'entretient le leader avec ses collaborateurs immédiats, relation de service qui constituerait le cœur du leadership pastoral. Voilà ce qui conduit à une réflexion plus approfondie sur la nature hautement relationnelle de la formation de disciples et sur ses éventuelles dérives, comme nous le montrera notre analyse au chapitre 6.

## 2. La structure de la relation

La définition que l'on donne de la relation de formation est donc cruciale. Pourquoi? Parce qu'en elle serait contenu le paradigme dans lequel s'inscrit la relation formateur/disciples. Nous verrons en quoi la définition que donnent les formateurs de disciples et les coachs de leur pratique en dit beaucoup sur la tendance actuelle de la réflexion entourant la structure de la relation. Quelques exemples suffiront à illustrer cette réflexion.

Les formateurs de disciples insistent sur la nécessité de la « redevabilité » dans la relation. Bill Hull dit que « la redevabilité est essentielle au succès de la formation de disciples, parce qu'elle apprend aux gens à vivre une vie obéissante au Christ »<sup>394</sup>. Il affirme aussi que « la redevabilité stimule à aller de l'avant dans une obéissance amoureuse. La formation de disciples est impossible sans redevabilité »<sup>395</sup>. Ogden cite un extrait du *Joint Statement on Discipleship* qui définit la formation de disciples comme « un processus vécu au sein de relations de redevabilité pendant une certaine période de temps dans le but de conduire les croyants à la maturité dans le Christ »<sup>396</sup>. L'intention du formateur porte sur la « maturité » spirituelle. La stratégie utilisée est l'établissement de « relations de redevabilité ». Que veut dire le terme « redevabilité »? Selon le *Multidictionnaire*, l'adjectif redevable signifie « qui a une obligation envers quelqu'un ». On comprend que la redevabilité dont il est question en est une de type pédagogique, qui implique que le disciple accepte de

---

<sup>393</sup> Collins, Gary. Op. cit. p. 31.

<sup>394</sup> Hull, Bill. *The Disciple-Making Pastor*. p. 66.

<sup>395</sup> Idem p. 68.

<sup>396</sup> Ogden, Greg. *Transforming Discipleship*. p. 54. *The Eastbourne Consultation*. « Joint Statement on Discipleship », 24 septembre 1999. Document HTML : <http://www.theintentionaldisciple.com/gpage2.html> (visité le 6 septembre 2014).



rendre compte de sa démarche lorsqu'il prend certains engagements auprès d'un formateur. Mais comment s'exerce une telle redevabilité, concrètement?

Il s'agit d'une question très délicate, dans la mesure où elle peut avoir des conséquences très sérieuses, potentiellement dommageables pour le disciple en formation. Une redevabilité à outrance peut rapidement entraîner une structure de contrôle et de subordination où la liberté du sujet n'est plus respectée. Cela donnera lieu éventuellement à des abus de pouvoir<sup>397</sup>. À ce sujet, il vaut la peine de mentionner que l'un des reproches formulés à l'égard de certains mouvements ayant influencé la réflexion évangélique sur la formation de disciples (*discipling movement* et *shepherding movement*) est le risque de dérive de la relation de redevabilité. Elle aurait donné lieu à une doctrine de l'obéissance et de la soumission à l'autorité qui avait tendance à mettre un accent unilatéral sur la subordination au berger ou au leader. Les leaders eux-mêmes devaient pouvoir être soumis à d'autres leaders. Bien que les excès originels du mouvement aient été en apparence corrigés et que l'on parle maintenant de « relations d'alliance » parmi ceux qui se prévalent de cet héritage, il n'en reste pas moins que ces éléments ont de quoi faire réfléchir sur ce que l'on entend par « redevabilité »<sup>398</sup>.

Ogden conteste cette vision de la redevabilité à sens unique qui fait reposer tout le poids de la relation sur le disciple. Selon lui, une relation de un-à-un est toujours porteuse d'un risque de déviation, puisqu'il est facile de la concevoir sous le mode hiérarchique : le formateur en qui repose le savoir et l'expérience et le disciple sur lequel il déverse son bagage de connaissances. Il en résulte une forme de dépendance, comme nous l'évoquions tout à l'heure. Le modèle habituel de la relation formateur/disciple serait la relation Paul/Timothée. Ogden envisage quant à lui la relation Paul/Barnabé comme étant une structure modèle. Il résume le passage d'un modèle à l'autre de la manière suivante : il s'agit de passer d'une approche hiérarchique qui crée la dépendance à un modèle mentorale de pairs-aidants qui promet davantage en terme d'*empowerment* et de multiplication<sup>399</sup>. Nous approfondirons la relation de Barnabé avec Paul aux chapitres 7 et 9 de la thèse.

Sans le mentionner explicitement, avec son concept de « pairs-aidants », Ogden pave la voie à ce que les coachs chrétiens appellent une relation faite de deux partenaires : « le coaching est une relation de type spécial ; c'est un partenariat avec une intention, marqué par l'honnêteté, le respect et des buts mutuels »<sup>400</sup>.

---

<sup>397</sup> Johnson, David, Jeff Van Vonderen. *Le pouvoir subtil de l'abus spirituel – Comment reconnaître la manipulation et la fausse autorité spirituelle dans l'Église et comment y échapper*. Magog: Les Éditions Jaspe, 1998.

<sup>398</sup> Moore, S.D. « Shepherding Movement ». *The New International Dictionary of Pentecostal and Charismatic Movements*, Stanley M. Burgess, Eduard M. Van der Mass, dir. Grand Rapids: Zondervan, 2003, p. 1060-1062.

<sup>399</sup> Ogden, Greg. *Transforming discipleship*. p. 144.

<sup>400</sup> Collins, Gary. Op. cit. p. 34.

Dans le contexte de la formation de disciples, le coaching chrétien permet de clarifier les modalités de la relation formateur/disciple. Il permet d'encadrer la relation de redevabilité par une structure de « support » qui s'appuie sur une entente préalable appelée à équilibrer les rapports de force. Dans un partenariat de coaching, le pouvoir ne réside pas uniquement entre les mains du coach, ou encore entre les mains du coaché. Le pouvoir réside au cœur même de la relation qui s'est instaurée sur une base consensuelle<sup>401</sup>.

### 3. La théorie du changement

Tout intervenant dispose d'une théorie du changement implicite ou explicite lui permettant d'envisager de nouvelles possibilités dans la vie de celui ou de celle auprès duquel il intervient. À vrai dire, la plupart des formateurs de disciples ne disposent pas d'une théorie du changement très élaborée. Ils disposent cependant de notions capables d'apporter un éclairage sur les changements à favoriser. Les changements dont nous parlons affectent non seulement le disciple, mais le type de relation dans laquelle il est engagé avec son formateur.

Avant toute chose, il importe de dire quelques mots sur le thème du changement. Au contact d'un bénéficiaire potentiel, l'intervenant peut faire face à trois types de réactions face au changement : la résistance au changement, la collaboration au changement ou encore, la production du changement.<sup>402</sup> Évidemment, avant même d'initier une nouvelle intervention, l'intervenant doit pouvoir évaluer la volonté de changement du bénéficiaire et son désir que surviennent de réels changements dans sa vie.

On retrouve dans les Écritures plusieurs passages évoquant le thème du changement : sur la nouvelle création (2 Corinthiens 5, 17), sur le nouvel esprit qui nous est promis (Psaume 51, 10), sur la nouvelle naissance (Jean 3, 3), sur le changement pour devenir comme des enfants (Matthieu 18, 3-4) et sur le changement opéré par Dieu lui-même (Tite 3, 4-8).

Les passages les plus denses des Écritures concernant le thème du changement portent sur les appels de Jésus lui-même à la conversion. Nous en avons un résumé en Marc 1, 15 : « Changez de mentalité (*metanoieitè*) et croyez (*pisteuètè*) à l'Évangile ». Selon ce passage, le changement s'opèrerait en quelque sorte en deux temps : la *metanoia* qui fait référence au changement de mentalité et la *pistis* qui renvoie à la foi agissante. On peut interpréter ce passage en associant chacun de ces verbes à deux autres passages des

---

<sup>401</sup> Witworth, Laura, Karen Kinsey-House, Henry Kimsey-House, Philipp Sandahl. *Co-Active Coaching – New Skills for Coaching People Toward Success in Work and Life*. Mountain View: Davies Black Publishing, 2007, p.10.

<sup>402</sup> Collins, Gary R. Op. cit. p. 34-38.

Écritures : Romains 12, 2 et Jacques 1, 22<sup>403</sup>. Ces extraits permettent de saisir la nature même du changement promu par Jésus. Nous reprenons ici la réflexion amorcée au chapitre 1.

Le premier moment de la conversion serait celui du changement de mentalité, ce que Paul appelle la transformation (*metamorphosis*) par le renouvellement de l'intelligence : « Ne vous conformez pas au monde présent, mais soyez transformés par le renouvellement de votre intelligence, pour discerner quelle est la volonté de Dieu : ce qui est bien, ce qui lui est agréable, ce qui est parfait » (Romains 12, 2).

Le deuxième moment de la conversion serait celui de la foi agissante, qui ne se contente pas d'écouter la Parole de Dieu mais cherche à la réaliser concrètement : « Mais soyez les réalisateurs de la Parole, et pas seulement des auditeurs qui s'abuseraient eux-mêmes » (Jacques 1, 22).

Le formateur de disciples serait celui qui favorise non seulement l'écoute de la Parole, conduisant ainsi à un changement de mentalité. Mais celui-ci encouragerait la mise en pratique de la Parole de Dieu, conduisant ainsi à des changements de comportement dans la vie du disciple et dans la relation du disciple avec son formateur. Nous aborderons le thème de la mise en pratique de la Parole au chapitre 9 de la thèse.

## 4. La gestion du processus

Pour un intervenant, le mode de gestion du processus constitue un élément essentiel de son intervention. La gestion du processus de formation de disciples est possible dans la mesure où l'on dispose de points de repère permettant d'envisager la relation de formation comme étant jalonnée par différentes étapes d'intervention, de la phase d'entrée du processus jusqu'à sa phase de sortie.

À ce sujet, deux écoles de pensée reflètent de ce que l'on retrouve dans le Nouveau Testament : celle qui voit en Jésus l'agent premier de la formation de disciples et celle qui privilégie plutôt la figure historique de l'Église comme agent principal de la formation. Il y a à la fois des similarités et des différences entre ces deux approches.<sup>404</sup>

---

<sup>403</sup> Breen, Mike, Walt Kallestad. *The Passionate Church – The Art of Life-Changing Discipleship*. Colorado Springs : Cook Communications, 2005, p. 41.

<sup>404</sup> Malphurs, Aubrey. Op. cit. p. 47.

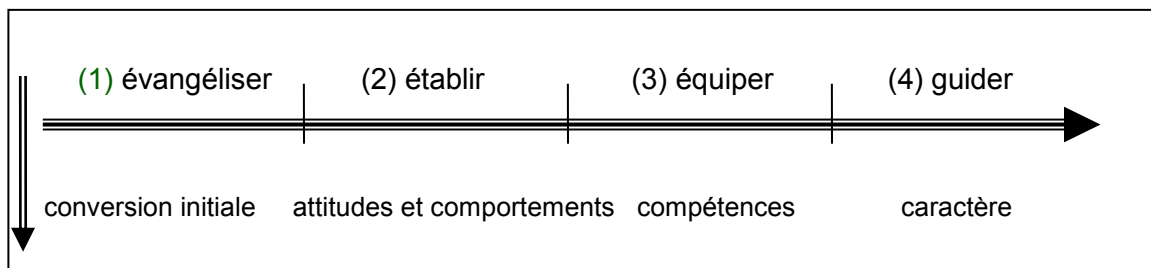
Ainsi, suivant la première approche, on aura davantage recours aux récits des Évangiles. En suivant pas à pas le récit des faits et gestes de Jésus, les formateurs de disciples cherchent à tirer de son exemple des principes de formation leur permettant de mieux gérer leur processus d'intervention. Ils arrivent ainsi à dégager des étapes de formation, des stades de développement et des compétences à acquérir. La seconde approche met en valeur le contenu du processus de formation, c'est-à-dire les gestes et les paroles que l'on désire développer chez la personne en formation. Au fil des Actes des apôtres et des Épîtres pauliniennes, on réussit à dégager certaines phases de formation, ainsi que des objectifs d'apprentissage.

## 4.1 Les étapes de formation

Eims et Hull, et à leur suite plusieurs formateurs de disciples, envisagent quatre étapes de formation. Ces étapes seraient introduites par des invitations répétées de Jésus à aller de l'avant dans le processus de formation : « viens et vois » (Jean 1, 39-4, 46; Marc 16, 15), « viens et suis-moi » (Matthieu 4, 18-22; Marc 1, 16-20; Colossiens 2, 6-7), « viens et sois avec moi » (Marc 3, 13; Luc 6, 13; Éphésiens 4,11-12) et « demeure en moi » (Jean 15,4; Marc 3,14). Chacune de ces étapes correspondrait à une tâche à accomplir de la part du formateur : évangéliser (1), établir (2), équiper (3) et déployer le potentiel de leadership (4). Chose importante à souligner : on n'indique pas la tâche à accomplir de la part du disciple. Il s'agit d'une relation à sens unique, du formateur au disciple.

L'étape 1 correspond au moment de la première annonce et de la conversion initiale. L'étape 2 correspond à l'acquisition d'habitudes de vie chrétienne, faites d'attitudes et de comportements. L'étape 3 correspond à l'acquisition de compétences pour le service à rendre en Église. L'étape 4 correspond au développement de la personnalité (ou caractère) et au déploiement de l'influence évangélistrice du disciple formé à l'exercice du leadership.<sup>405</sup>

Graphique 15 : Les étapes en formation de disciples



<sup>405</sup> Hull, Bill. *Jesus-Christ Disciple-Maker*. p. 73-213.

La présentation du processus de formation de disciples en quatre étapes a l'avantage de préciser clairement les tâches du formateur et d'envisager le tout de manière linéaire. Cependant, elle donne peu de détails sur le rôle de celui qui est formé et sur les compétences à privilégier à chacune de ces étapes. Ceci est particulièrement vrai à l'étape 3. On affirme qu'il s'agit là de l'étape de l'acquisition de compétences pour le ministère, sans vraiment décrire ces compétences et surtout, sans expliquer le sous-processus conduisant à l'acquisition de ces compétences chez le disciple.

## 4.2 Les objectifs d'apprentissage

Aux étapes de formation viennent s'ajouter les objectifs d'apprentissage. Ils permettent de formaliser l'étape 2 qui consiste à bien établir chez le disciple les habitudes de vie chrétienne.

À travers sa pratique pastorale, le pasteur Rick Warren a perçu l'importance de développer chez le disciple des attitudes et des comportements spécifiques pour chacune de ces « pratiques ecclésiales essentielles »<sup>406</sup>. Dans notre Église diocésaine, on réfère habituellement à ces pratiques comme étant les « pôles de la vie chrétienne », en référence à Actes 2, 42 (en se concentrant uniquement sur le verset 42 au détriment de toute la péricope). Warren les présente pour sa part sous la forme de cinq objectifs d'apprentissage qu'il a tirés du grand commandement de l'amour de Dieu et du prochain (Matthieu 22, 34-40) et du mandat missionnaire (Matthieu 28, 18-20) : la prière, la communion fraternelle, la croissance spirituelle, le service en Église et l'évangélisation dans le monde. Il en parle en ces termes : « Ces objectifs ont été pratiqués par les premiers chrétiens dans Actes 2, expliqués par Paul dans Éphésiens 4 et démontrés par Jésus dans Jean 17, mais ils sont tous résumés dans le grand commandement et la grande mission du Sauveur »<sup>407</sup>.

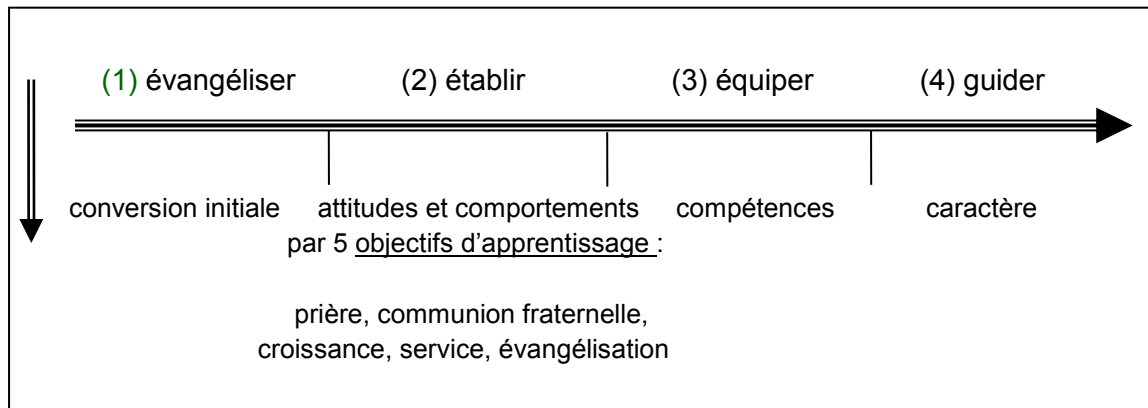
Le fait d'insister sur l'atteinte de cinq objectifs d'apprentissage permet effectivement de centrer la formation sur l'adoption d'attitudes et de comportements spécifiques. Cependant, tout comme ce fut le cas pour les étapes abordées ci-dessus, la présentation des objectifs de Warren ne nous en dit pas beaucoup sur le sous-processus conduisant à l'adoption de ces comportements et sur les compétences à déployer (de la part du formateur de disciples) pour permettre l'adoption de nouvelles habitudes de vie chrétienne chez le disciple (voir le graphique 16 ci-dessous).

---

<sup>406</sup> Nous aurons l'occasion de définir l'expression « pratiques ecclésiales essentielles » au chapitre 10.

<sup>407</sup> Warren, Rick. Op. cit. p. 323.

**Graphique 16 : Les objectifs d'apprentissage en formation de disciples**



### 4.3 Les stades de développement

Aux étapes et aux objectifs d'apprentissage viennent maintenant s'ajouter les stades de développement. En ce sens, les stades de développement de Ogden constituent un grand pas dans la compréhension de la formation de disciples comme un processus relationnel<sup>408</sup>. Les stades de Ogden peuvent être associés aux étapes de Eims et Hull, tout en faisant les précisions nécessaires (voir le graphique 17 ci-dessous). Ils s'appuient sur l'exemple de Jésus, tel que nous pouvons nous en inspirer à la lecture des Évangiles. Ogden commence par en tirer des principes pastoraux qu'il cherche ensuite à appliquer à la situation du formateur et du disciple. Nous nous contenterons d'évoquer rapidement les principes identifiés, sans en faire l'application à la situation de formation.

Le stade 0 (prédisciple) équivaut à l'étape 1 de Eims et Hull. Il s'agit du stade préparatoire de l'évangélisation. À ce stade, le rôle de Jésus serait celui d'inviter les hommes et les femmes à la conversion. Le rôle des disciples serait d'être en recherche, c'est-à-dire d'être activement en recherche d'un sens à leur vie. Le niveau de préparation du disciple s'évaluerait à sa volonté de connaître la véritable identité de Jésus. La question-clé à cette étape serait : « Jésus est-il le Messie? ».

Les stades 1 et 2 correspondent à l'étape 2 de Eims et Hull qui consiste à établir les fondements de la vie chrétienne. À ce stade, Jésus aurait cherché à instiller dans l'esprit et le cœur de ses disciples de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements, par le témoignage de vie et le témoignage verbal. C'est pourquoi il aurait joué le rôle d'« exemple vivant » (stade 1) et d'« enseignant provocateur » (stade 2). Quant aux

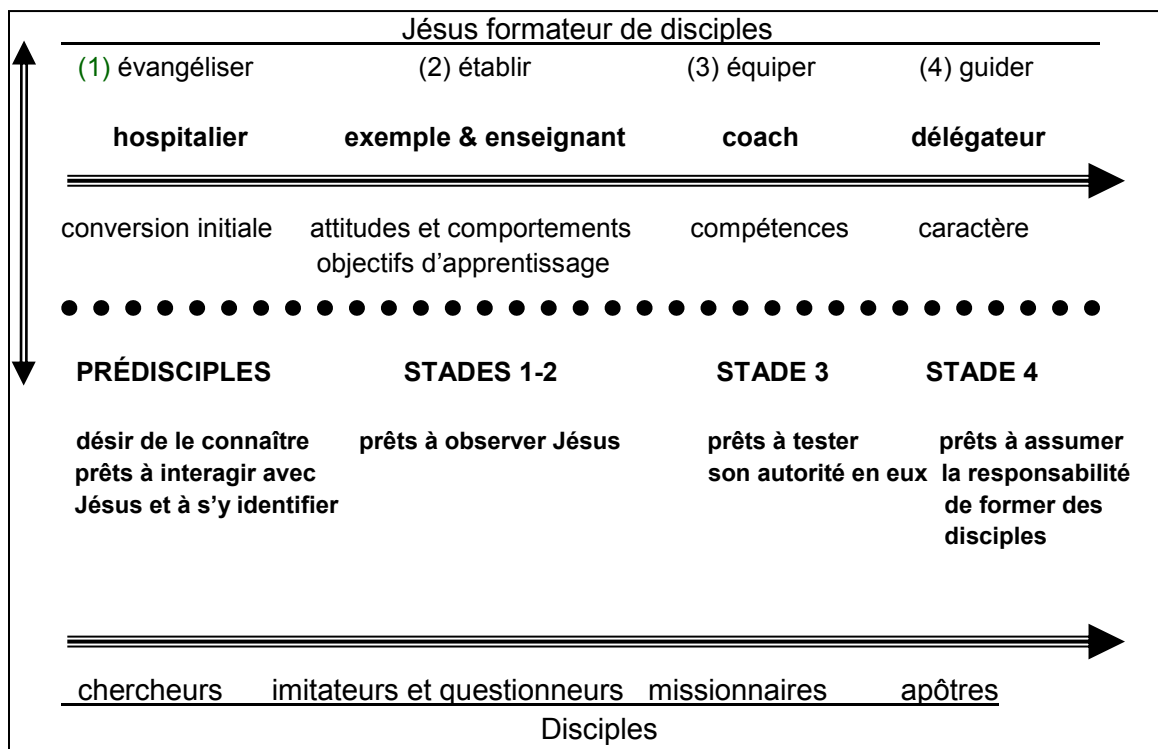
<sup>408</sup> Ogden, Greg. *Transforming Discipleship*. p. 75-118.

disciples, ils auraient pour rôle d'observer et d'imiter Jésus (stade 1), ainsi que de connaître les enseignements de Jésus, tout en le questionnant (stade 2). Le niveau de préparation des disciples s'évaluerait à leur volonté d'observer Jésus et la nature de son ministère (stade 1), ainsi qu'à leur volonté d'interagir avec Jésus et d'être identifié à Lui (stade 2). Les questions-clés à ces stades seraient les suivantes : qui est Jésus et quel est son ministère et sa mission (stade 1)? Quel est le coût associé à suivre Jésus (stade 2)?

Le stade 3 correspondrait à l'étape 3 de Eims et Hull qui est celui d'« équiper » les disciples. Le rôle de Jésus à ce stade serait celui de « coach supporteur ». Le rôle des disciples serait celui d'accepter de remplir des missions à court terme (missionnaires à court terme). Le niveau de préparation des disciples s'évaluerait à leur volonté de tester l'autorité de Jésus dans leur propre vie. La question-clé à ce stade serait celle-ci : « Est-ce que la puissance de Jésus opère par notre intermédiaire lorsque nous accomplissons le ministère? »

Le stade 4 correspondrait quant à lui à l'étape 4 de Eims et Hull qui est celui du « leadership ». À ce stade, Jésus aurait joué le rôle de « délégué ultime ». Le rôle des disciples est celui d'être des « apôtres » à leur tour. Le degré de préparation des disciples s'évaluerait à leur volonté d'assumer la responsabilité de former des disciples : « Vais-je consacrer ma vie entière à la formation de disciples capables de se reproduire? ».

**Graphique 17 : Les stades de développement en formation de disciples**



Les stades de Ogden nous permettent d'intégrer les étapes et les objectifs à atteindre dans un même processus de formation. Surtout, ils mettent en évidence la structure de la relation qui prévaut à chacune de ces étapes entre le formateur et le disciple. Il ne s'agit pas d'une relation à caractère unilatéral : le formateur forme et le disciple se laisse former. Les stades nous rappellent que l'enjeu principal de la formation de disciples réside dans le développement d'une relation bilatérale entre le formateur et le disciple.

Ogden reconnaît que c'est grâce à la théorie du leadership situationnel de Paul Hersey et Kenneth Blanchard<sup>409</sup> qu'il a pu saisir le caractère dynamique de la relation entre Jésus et ses disciples. Il dit à ce sujet :

Deux intuitions d'un modèle de leadership populaire ont ouvert mes yeux sur le processus de croissance de Jésus avec les disciples. Paul Hersey et Ken Blanchard, dans *Situational Leadership*, affirment que les bons leaders font deux choses. Premièrement, ils ont un but en tête quant au niveau d'aptitude (*readiness*) de ceux qui les suivent. Deuxièmement, ils ajustent leur style de leadership au niveau d'aptitude d'un individu ou d'un groupe de manière à progresser en vue du niveau de préparation souhaité (*readiness goal*)<sup>410</sup>.

Hersey et Blanchard définissent le niveau d'aptitude comme étant « l'habileté et la volonté d'une personne ou d'un groupe à être responsable du comportement qu'il adopte ». Leur théorie tient dans le fait qu'il n'y a pas un bon style de leadership, mais que le style de leadership doit être adapté au niveau d'aptitude (ou de préparation) de ceux que l'on cherche à aider<sup>411</sup>.

En d'autres termes, pour comprendre le développement de la relation de Jésus avec ses disciples, deux éléments doivent être considérés : le niveau d'aptitude des disciples (*readiness*) et le style de leadership de Jésus (*leadership style*). Jésus souhaitait que ses disciples puissent être aptes à prendre en charge sa mission, une fois retourné vers le Père : « Pour faire en sorte que les disciples soient prêts, Jésus a joué une série de rôles importants, correspondant au niveau de préparation des disciples »<sup>412</sup>. Jésus aurait donc adapté son style de leadership en remplissant à chaque fois un rôle différent à l'égard de ses disciples, tenant compte de leur niveau d'aptitude.

Dans la présentation des stades de développement de Ogden, nous avons montré qu'à chacun des stades 1 à 4 correspond un rôle différent de la part de Jésus. Ces stades correspondent en fait aux quatre styles de

---

<sup>409</sup> Paul Hersey et Kenneth Blanchard sont deux spécialistes du management et du leadership au sein des grandes organisations aux États-Unis.

<sup>410</sup> Ogden, Greg. *Transforming Discipleship*. p. 80.

<sup>411</sup> Idem p. 81.

<sup>412</sup> Ibid.



leadership situationnel de Hersey et Blanchard. À propos du traitement que fait Ogden de ces stades, David Bryte Robert fait la remarque suivante dans la thèse qu'il a consacré au leadership situationnel de Jésus :

Ogden suggère que Jésus aurait utilisé une approche situationnelle de quatre manières :

1. Jésus, l'exemple vivant – « Je le fais, tu me regardes » (Ogden, 2003, p. 83).
2. Jésus, l'enseignant provocateur – « Je le fais, tu m'aides » (Ogden, 2003, pp. 86-87).
3. Jésus, le coach supporteur – « Tu le fais, je t'aide » (Ogden, 2003, p. 92).
4. Jésus, le délégué ultime – « Tu le fais, je regarde » (Ogden, 2003, pp. 95-96).

Ogden (2003) a aussi suggéré que Paul utilisa le leadership situationnel dans le contexte d'un modèle d'engendrement spirituel allant de la petite enfance à l'enfance en passant par l'adolescence jusqu'à l'âge adulte (voir aussi Bennett, 2001, p. 31)<sup>413</sup>.

Dans un effort de synthèse, Ogden a poursuivi la présentation des stades de développement en ayant recours aux Épîtres pauliniennes. On retrouverait chez Paul une même vision dynamique de la relation entre formateur et disciple. Chez lui, les concepts de « formation de disciples » et de « disciples » seraient absents. Il rend compte différemment de cette expérience. Paul emploie plutôt le langage de la paternité et de la maternité spirituelle, un langage d'une grande richesse et d'une extrême simplicité pour illustrer la réalité de la croissance.

Pour Paul, la finalité première de la croissance chrétienne est la « maturité »<sup>414</sup>. Le terme grec pour maturité est *telos*, qui a le sens de finalité ou de but. Ogden reprend un commentaire de J. B. Lightfoot pour lequel Paul aurait intentionnellement repris ce mot issu des religions à mystères. Dans ces religions, la personne pleinement instruite était adulte (*teleios*), en opposition aux novices encore en formation. Cette opposition aurait été reprise dans l'Église primitive pour distinguer les baptisés adultes (*teleios*), en comparaison avec les catéchumènes qui étaient encore en préparation. Paul accentue la dimension relationnelle du terme en le situant en contexte familial. Il met en évidence la différence qui existe chez les Corinthiens entre ceux qui sont adultes dans la foi et ceux qui réfléchissent encore à la manière des enfants (1 Corinthiens 14, 20). Dans l'épître aux Éphésiens, Paul reprend l'idéal de la maturité chrétienne en parlant de ceux qui ont atteint la pleine stature du Christ (*teleios*) (Éphésiens 4, 13-14).

---

<sup>413</sup> Robert, David Bryte. *A Directed Content Analysis of the Leadership of Jesus Among His Twelve Disciples Using the Framework of the Situational Leadership Model*. Wake Forest : Southeastern Baptist Theological Seminary, 2012, p. 61. Document PDF : <http://gradworks.umi.com/35/36/3536694.html> (visité le 6 septembre 2014).

<sup>414</sup> Ogden, Greg. *Transforming Discipleship*. p. 102-103.

Chez Paul, le terme *teleios* nous en dit beaucoup sur la conception de la maturité chrétienne, mais il nous en dit peu sur la théorie du changement qui la sous-tend. C'est pourquoi le verbe *morphoô* traduit par « transformer » est d'une grande utilité pour rendre compte du type de changement envisagé par Paul. Ogden commente Romains 12, 2 et met en évidence l'opposition que fait Paul entre *schèma* et *morphè* : « Ne vous conformez (*syschematizomai*) pas au monde présent, mais soyez transformés (*metamorphoomai*) par le renouvellement de votre intelligence ». Selon lui, Paul comprend la transformation comme une œuvre intérieure, tandis que la conformation serait un travail d'adaptation aux circonstances extérieures. Le processus d'engendrement spirituel serait intimement lié à un tel travail de renouvellement intérieur<sup>415</sup>.

Pour rendre compte du processus d'engendrement spirituel selon Paul, Ogden reprend l'idée des quatre stades de développement, mais cette fois-ci, en ayant recours au langage de la paternité et de la maternité spirituelle. Nous ne ferons pas une présentation détaillée de l'actualisation pastorale qu'il en fait. Nous nous contenterons d'en évoquer les grandes lignes. Les quatre stades de formation selon Paul correspondraient à quatre phases de développement de l'être humain : petite enfance, enfance, adolescence, adulte<sup>416</sup>. Comme pour sa présentation tirée des Évangiles, Ogden s'inspire de la théorie du leadership situationnel et met en perspective le rôle du père spirituel et de celui qui est enfanté à chaque phase du processus.

Le stade 1 serait celui où Paul agit comme « modèle » (*tupos*) et où les chrétiens cherchent à l'« imiter » (*mimeomai*)<sup>417</sup>. Plusieurs passages des épîtres pauliniennes évoquent l'idée d'imitation d'un modèle (1 Corinthiens 11, 1; Philippiens 3, 17; 1 Thessaloniens 1, 6-7; 2 Thessaloniens 3, 7.9). Au fait de devoir « modeler » la vie chrétienne chez Paul correspondrait celui d'être « imité » par ses nouveaux convertis. Ces rôles (qui se complètent réciproquement) seraient associés à un besoin relationnel, celui d'être modelé et d'être conduits chez les nouveaux convertis.

Le stade 2 serait celui où Paul agit comme un « héros » de la foi<sup>418</sup>. À ce stade, Paul devient l'objet d'une « identification » de la part de ses nouveaux convertis, ce qui l'amène à répondre au besoin relationnel d'amour inconditionnel et de protection. L'usage chez Paul d'images maternelles (Galates 4, 19; 1 Thessaloniens 2, 7-8) fait dire à Ogden que Paul non seulement reconnaît qu'une telle dynamique soit à l'œuvre, mais il chercherait même à l'encourager chez ses nouveaux convertis.

---

<sup>415</sup> Idem p. 103-105.

<sup>416</sup> Idem p. 105.

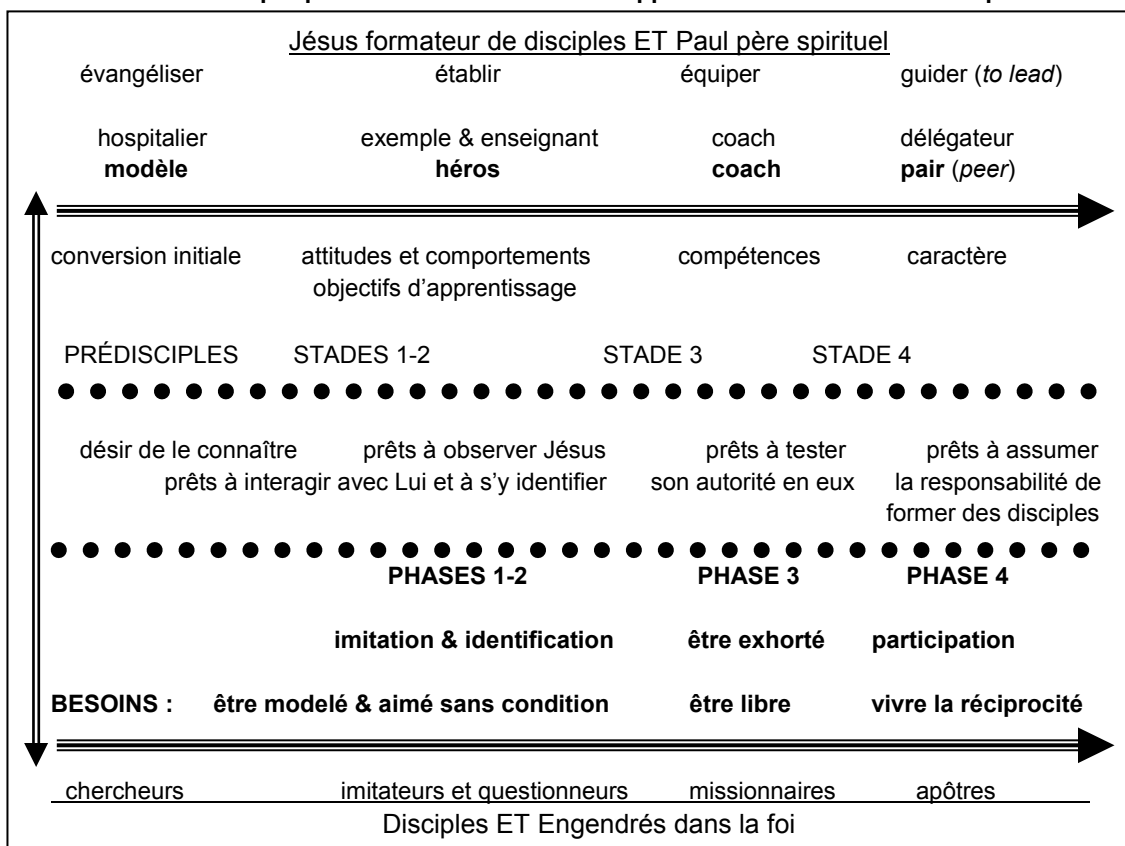
<sup>417</sup> Idem p. 105-108.

<sup>418</sup> Idem p. 108-112.

Le stade 3 serait celui où Paul agit davantage comme un « coach »<sup>419</sup>. À ce rôle de « coach » correspondrait chez celui qui est engendré le fait d'être « exhorté » dans la foi. C'est ce qui répondrait à un besoin relationnel plus important de liberté et de formation de l'identité personnelle de celui qui est enfanté à la vie nouvelle. À ce stade, Paul cherche à responsabiliser davantage celui qui est engendré dans la foi et veut le faire collaborer à son ministère. Nous aurions une belle image de ce stade développemental lorsque Timothée est exhorté par Paul à prendre en charge le ministère (2 Timothée 4, 5). À la manière d'un coach, il lui fait la requête de poursuivre à son tour la mission qu'il a reçue du Seigneur (2 Timothée 4, 7).

Dernier stade de développement, le stade 4 lié à la vie « adulte »<sup>420</sup>. Le rôle de Paul à ce stade est de devenir « un pair parmi les autres », un « pair » qui collabore avec les autres au ministère apostolique. Ceux qui sont engendrés dans la foi seraient appelés à une plus grande participation dans le ministère, ce qui répondrait au besoin relationnel de mutualité et de réciprocité. Nous aurions un exemple d'une telle collaboration dans le ministère au moment où Paul évoque la nature collégiale de l'apostolat en parlant de Tite comme son partenaire et son collaborateur (2 Corinthiens 8, 23).

**Graphique 18 : Les stades de développement en formation de disciples**



<sup>419</sup> Idem p. 112-114.

<sup>420</sup> Idem p. 114-117.

## 4.4 Les compétences relationnelles

Parmi les éléments susceptibles de nous aider à gérer le processus d'intervention, Robert E. Coleman, dans son livre *Évangéliser selon le Maître*, identifie des principes de formation de disciples. Ces principes se présentent comme des compétences relationnelles (la mise en oeuvre de savoirs et de savoir-faire) qui permettent en quelque sorte au Maître de développer une relation pédagogique avec ses disciples. Ces compétences n'apparaissent pas par hasard dans les récits des Évangiles. Elles suivraient une logique propre à l'intervention. Rappelons quelles sont ces compétences selon l'ordre envisagé par Coleman : (1) la sélection, (2) l'association, (3) la consécration, (4) le don de soi, (5) la démonstration, (6) la délégation, (7) le contrôle, (8) la reproduction. Pour compléter ces principes, Coleman en propose maintenant un neuvième qui ne se retrouve pas dans son ouvrage de référence, mais qui serait à l'origine de sa pensée. Il aurait fait cette précision oralement lors d'une conférence qu'il donna à propos de l'ouvrage en question : « [L'incarnation] est le fondement de cet ouvrage... C'est tellement évident que je ne l'ai pas énuméré parmi la liste des principes. Chaque page de ce livre s'édifie sur ce fondement »<sup>421</sup>.

En 2009, l'ouvrage de Coleman aurait subi 101 réimpressions en anglais. Ce livre serait dans la liste des 50 ouvrages ayant le plus influencé le monde évangélique. Il aurait été traduit dans plus d'une centaine de langues<sup>422</sup>. On ne compte plus les références à ce qui est devenu un classique de la littérature protestante évangélique. Cependant, peu de formateurs de disciples intègrent explicitement les huit principes de Coleman dans leur modèle d'intervention<sup>423</sup>. A quoi doit-on attribuer ce phénomène? Une part de l'explication revient peut-être au problème évoqué ci-dessus, à savoir le peu de réflexion sur la structure de la relation. Jusqu'à tout récemment, les formateurs de disciples affirmaient que la relation pédagogique était importante, mais ils accordaient peu d'attention aux modalités de la relation entre formateur et disciple. Il a fallu attendre des ouvrages faisant appel au mentorat ou au coaching pour qu'une réflexion sérieuse soit entreprise sur les modalités de la relation pédagogique.

À ce niveau, la réflexion des coaches chrétiens permet d'envisager les compétences relationnelles à développer dans une relation pédagogique. Elle peut permettre éventuellement de faire un pont avec les compétences évoquées par Coleman. En guise d'exemple, Miller reconnaît deux compétences principales au coach chrétien : la capacité d'écoute et la capacité de poser des questions puissantes. À cela viendraient

---

<sup>421</sup> Green IV, John Thomas. Op. cit. p. 144. Green cite Coleman lors d'une conférence intitulée « On the Master Plan of Evangelism » qui eut lieu au printemps 2009 dans le cadre du cours « Historical Issues in Evangelism and Church Growth » et qui fut enregistrée sur support audio (cf. p. 144, note 79).

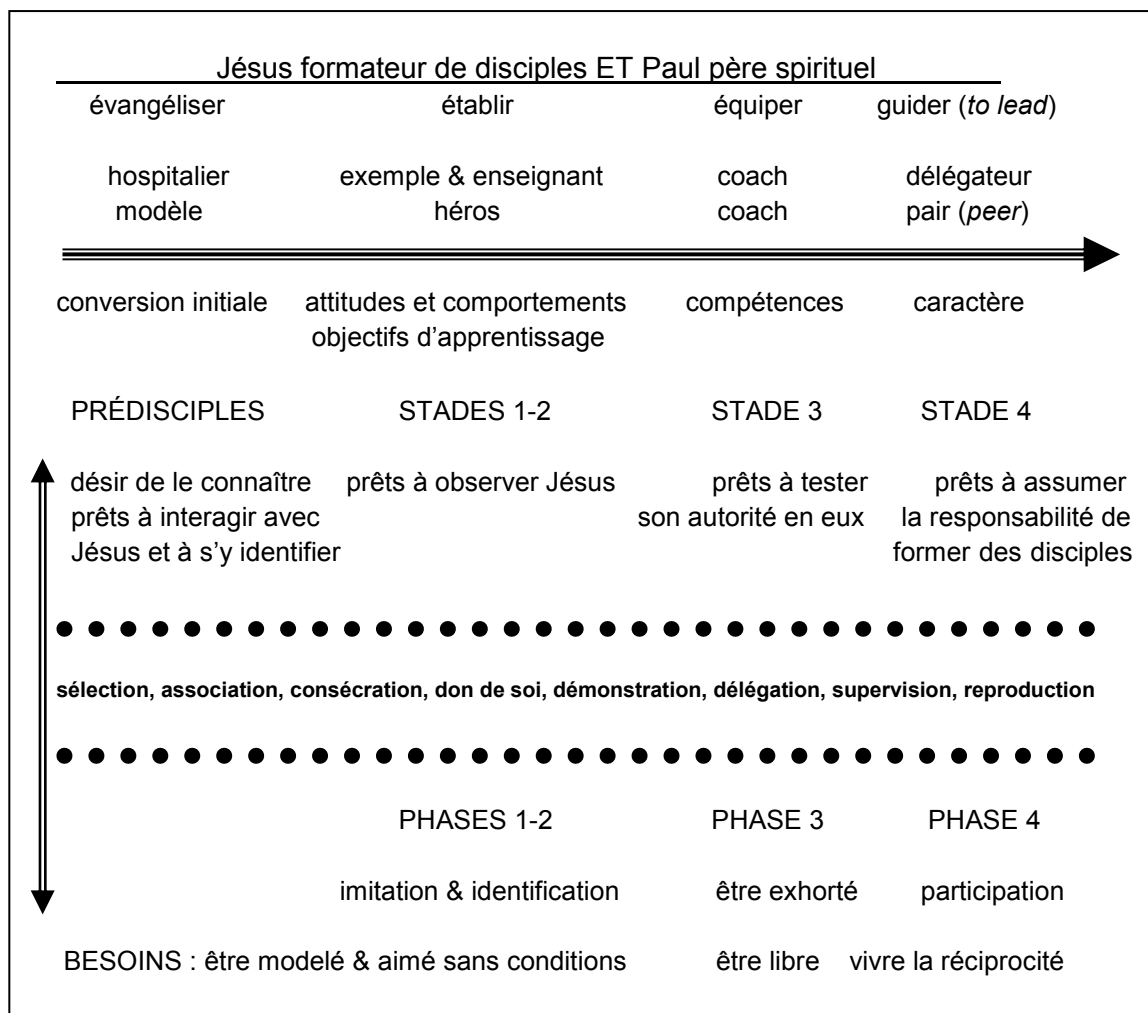
<sup>422</sup> Idem p. 118.

<sup>423</sup> À notre connaissance, le seul ouvrage qui réfère explicitement aux huit principes de Coleman dans un contexte de formation de disciples est l'ouvrage de Tony Stoltzfus et Cheryl Baker intitulé *Eight Principles for Life on Life Leadership*.

s'ajouter six autres compétences structurant la relation coach/coaché : identifier des actions possibles; donner un message direct; reconnaître l'autre; partager son vécu; être silencieux; synthétiser<sup>424</sup>. Tous les coaches feraient plus ou moins explicitement référence à des compétences qui leur permettent de développer une relation dynamique avec leurs coachés.

La Fédération internationale de coaching définit elle-même 11 compétences qui régissent la pratique<sup>425</sup>. On retrouve la liste de ces compétences présentée au chapitre 7. L'important ici est de reconnaître la nécessité d'une réflexion sur les compétences, dans la mesure où la qualité de la relation formateur/disciple en dépend. L'apport du coaching chrétien à la formation de disciples réside entre autres dans la capacité de mieux définir les modalités de la relation pédagogique et à mieux en tenir compte durant l'accompagnement.

**Graphique 19 : Les compétences relationnelles en formation de disciples**



<sup>424</sup> Miller, Linda J., Chad W. Hall. Op .cit. p. 23.

<sup>425</sup> Pour consulter la liste des compétences reconnues par la Fédération internationale de coaching, voir le site suivant: <http://www.coachfederation.org/credential/landing.cfm?ItemNumber=2206&navItemNumber=576> (visité le 6 septembre 2014).

## 5. L'évaluation

Comment évalue-t-on une intervention? Sur quels principes et sur quels critères se base-t-on? L'intervenant dispose habituellement de points de repère lui permettant d'évaluer l'impact qu'a pu avoir son intervention auprès des personnes qu'il accompagne. Les formateurs de disciples disposent eux aussi de principes et de critères leur permettant de rendre compte de leur intervention et des résultats qu'ils ont obtenus.

### 5.1 La fidélité au mandat missionnaire

Le principe premier permettant aux formateurs de disciples d'évaluer la justesse d'une intervention est la fidélité au mandat missionnaire. Hull considère que ce doit être le principe permettant d'évaluer les activités pastorales de toute une communauté chrétienne<sup>426</sup>. Une fois appliqué à chacun des membres de la communauté, ce principe doit permettre de répondre aux questions suivantes : dans quelle mesure je me laisse former comme disciple? Dans quelle mesure je forme d'autres disciples? L'application personnelle du mandat missionnaire permet au formateur de disciples de se demander : ai-je vraiment formé un disciple? Ce disciple est-il en voie d'en former d'autres? Ces questions constituent en elles-mêmes une façon concrète d'évaluer l'intervention du formateur de disciples.

### 5.2 Le principe de multiplication

S'ils n'avaient que ces questions pour évaluer leur action pastorale, les formateurs de disciples ne pourraient faire qu'une évaluation générale de leur intervention. C'est pourquoi ils ont recours à 2 Timothée 2, 2 pour évaluer leur action à l'aide du principe de multiplication. Concrètement, ce principe permet aux formateurs de se poser la question suivante : le processus de formation que nous avons initié a-t-il pour visée première la multiplication? Dans les faits, combien de générations de disciples ont été engendrées jusqu'à maintenant? On le voit, le principe de multiplication, adossé au mandat missionnaire, permet de mieux cibler une dimension essentielle du processus de formation de disciples : la capacité de transfert.

---

<sup>426</sup> Hull, Bill. *The Disciple Making Pastor*. p. 10.

### 5.3 La capacité de transfert

Là où le coaching chrétien peut apporter sa contribution à la formation de disciples, c'est justement dans l'application du principe de multiplication, tel que l'on vient de l'évoquer. Hull commente ce passage en se questionnant sur l'expression de 2 Timothée 2, 2 : « l'enseigner encore à d'autres ». Qu'est-ce que ça signifie, concrètement? Selon lui, il s'agit d'un renvoi à l'habileté du disciple à « transférer » son savoir (savoir, savoir-faire, savoir-être) à quelqu'un d'autre. Avant même de débiter sa formation, tout disciple se sait appelé à transférer ses connaissances auprès de quelqu'un d'autre. Cette idée de transfert des connaissances renvoie à ce que nous appelons aujourd'hui le transfert de compétences. Hull suggère que tout disciple devrait posséder une capacité de « transfert » qui tient à certaines compétences. Lui-même énumère quelques compétences qui vont dans ce sens : capacité de communiquer; capacité de gérer les personnes, de déléguer, de faire du suivi; capacité de créer un climat communautaire; capacité d'inspirer et de motiver; capacité d'accompagner les personnes dans leurs problèmes courants; capacité d'orienter les autres dans une relation de redevabilité<sup>427</sup>.

Il est étonnant de constater que Bill Hull et bien d'autres insistent beaucoup sur le principe de multiplication, sans jamais vraiment préciser ce qu'il en retourne de cette capacité de « transfert » que l'on vient d'évoquer. En d'autres termes, on fait référence à des compétences qui apparaissent supposément de manière spontanée chez le disciple. De telles compétences ne doivent-elles pas faire l'objet d'une formation si l'on veut les développer? En réalité, ces compétences peuvent être développées, moyennant le recours aux approches relationnelles présentées au chapitre 3. C'est à ce niveau que le coaching chrétien peut apporter sa contribution. Nous faisons l'hypothèse que les compétences en coaching permettraient justement de développer une capacité de « transfert » grâce à certains habits développés au fil de la pratique. Il ne fait nul doute pour certains coachs chrétiens que le coaching habilite un coaché à pouvoir en coacher d'autres<sup>428</sup>.

## 6. Conclusion du chapitre 4

Tout au long de cette revue de la littérature, nous avons cherché à mettre en évidence le fil conducteur de notre recherche, à savoir la réponse à la question : « Quelles sont les compétences du formateur de disciples qui favorisent la multiplication? ».

---

<sup>427</sup> Hull, Bill. Op. cit. p. 140.

<sup>428</sup> Creswell, Jane. *Christ-Centered Coaching – 7 Benefits for Ministry Leaders*. Saint-Louis: Chalice Press, 2006, p. 114.

La question de recherche permet effectivement de reconnaître une tendance forte dans la littérature évangélique. Elle tend à accorder une importance toujours plus grande au contexte relationnel de la formation de disciples.

Au début de ce chapitre, quand il fut question du cadre d'analyse, nous avons montré en quoi les formateurs de disciples ont tendance à accorder davantage d'importance aux enjeux ecclésiologiques qu'aux difficultés pastorales inhérentes à toute entreprise de formation. Il s'agit là d'une option fondamentale qui oriente déjà tout le travail du formateur de disciples. Une telle option consiste à accorder la priorité aux conditionnements intérieurs de la formation, à savoir la culture ecclésiale qui comprend valeurs et croyances, plutôt qu'aux conditions extérieures (les obstacles pastoraux, les conditionnements sociaux). Nous avons déjà montré combien toute entreprise de nouvelle évangélisation demande un changement de culture ecclésiale (chapitre 1). Ainsi en est-il pour la formation de disciples. Si la relation formateur/disciple s'atrophie, ce ne serait pas tant lié aux circonstances entourant la relation, qu'aux croyances et aux valeurs sur lesquelles s'appuie la relation elle-même. Cette option fondamentale conduit à une prise de conscience toujours plus grande des enjeux entourant la structure de la relation formateur/disciple.

Nous avons vu en quoi la manière dont nous définissons la formation de disciples en dit déjà beaucoup sur la façon de concevoir la structure de la relation. Il n'est pas suffisant de définir la relation en terme de « redevabilité », puisque cette pratique, lorsqu'elle est mal définie, comporte des risques de dérives. Voilà pourquoi il nous faut un peu mieux définir les modalités d'une telle relation. Les ouvrages les plus récents tendent à accorder davantage d'importance à une relation de type partenarial où chacun a un rôle à jouer dans le développement de la relation. La reconnaissance de rôles et de fonctions différentes pose la question des champs de compétences du formateur de disciples et du disciple. L'existence de différents styles de leadership nous alerte sur les compétences à exercer comme leader appelé à former des disciples.

C'est lorsque nous avons abordé la gestion du processus que la question des compétences a été explicitement abordée. Au-delà des étapes, des objectifs et des stades de développement, les compétences ont-elles droit de cité dans le contexte de la formation de disciples? Concrètement, comment les formateurs de disciples intègrent-ils la question des compétences? Les principes de Coleman nous permettent déjà d'entrevoir les champs de compétences propres au formateur de disciples et au disciple en formation. Des correspondances peuvent être établies entre les principes évoqués ci-dessus et les compétences prônées par les coaches chrétiens. La tendance observée dans la littérature évangélique nous conduit peu à peu à considérer le coaching comme une nouvelle approche susceptible de structurer la relation formateur/disciple.



Nous avons rappelé que le coaching peut contribuer à la formation de disciples en l'aidant à appliquer le principe de multiplication. Selon nous, le développement de certaines compétences relationnelles peut augmenter la capacité de transfert, du formateur au disciple. Dans un contexte de transfert de compétences, le principe de multiplication perd son caractère mythique. Celui-ci devient opératoire. Nous comprenons que la capacité de transfert évoquée par les formateurs de disciples tient à l'acquisition de certaines compétences relationnelles que nous pouvons acquérir, moyennant une formation spécialisée. Le recours au coaching chrétien convient effectivement dans un tel contexte.

Tout cela nous amène à considérer l'originalité de notre projet de recherche. En voulant nous situer à l'intersection de deux univers, à savoir la formation de disciples et le coaching chrétien, nous sommes en mesure d'identifier les compétences qui donnent au formateur de disciples les outils dont il a besoin pour exploiter son plein potentiel de multiplication.

Notre question de recherche nous a permis de réviser la littérature évangélique, à la recherche de compétences. La prise en compte de la dimension hautement relationnelle de la formation de disciples permet d'identifier des savoirs, savoir-faire et savoir-être capables de contribuer au processus de formation de disciples. Nous avons pu dégager un certain nombre de compétences relationnelles qui sont susceptibles de favoriser la multiplication.

Nous allons maintenant poser un nouveau regard sur notre pratique pastorale, en nous plaçant du point de vue des considérations méthodologiques. Il nous reste à ouvrir un « chemin » nous permettant de vérifier les effets de sens que produisent nos actions et nos paroles en contexte de recherche-formation. Ce sera l'essentiel de la partie 3 que nous aborderons.



## PARTIE 3 : la dimension méthodologique (chap. 5-6)

*« Nous sommes si enchâssés dans nos pratiques,  
nous les tenons tellement pour acquises,  
et nous les voyons comme étant si naturelles et si évidentes en elles-mêmes  
que nous ne prenons jamais le temps d'abstraire la théorie de la pratique  
et de l'envisager comme une réalité en elle-même. »*<sup>429</sup>

Don S. Browning

Selon le sens courant, le mot « méthode » peut référer à une manière de procéder, une technique. Pourtant, si l'on retourne à son sens étymologique, il peut aussi évoquer l'idée d'un chemin. C'est dans ce dernier sens que nous employons l'expression « méthode » et son corollaire, « méthodologie ». Il s'agit d'un « chemin » réflexif que nous avons choisi d'adopter, parmi les nombreux chemins qui s'offraient à nous. Ce qui nous a fait opter pour une voie plutôt qu'une autre, c'est la « visée » de notre parcours, c'est-à-dire notre point d'arrivée. Au chapitre 2, nous disions avoir comme objectif général une visée praxéologique, c'est-à-dire l'élaboration d'un modèle d'intervention qui médiatise de manière explicite le rapport de l'intervenant à sa praxis. Le « chemin » réflexif nous ayant conduit à « abstraire la théorie de la pratique », comme le dirait Browning, nous a amené à envisager la *praxis* comme « une réalité en elle-même » (voir citation en exergue).

La mise en valeur de la *praxis* n'est pas étrangère à la théologie pratique. Selon les théologiens Paul Ballard et John Pritchard, plusieurs approches en théologie pratique peuvent être associées au concept de *praxis*<sup>430</sup>. La *praxis* peut être définie comme la vérité en action. Elle associe dans un même mouvement conversion et discernement, mentalité et style de vie, théologie et ministère. L'avantage du concept de *praxis* est de permettre de jeter un pont entre théorie et pratique, de manière à ce que la vérité théologique puisse être discernée en contexte ecclésial<sup>431</sup>. De la sorte, théorie et pratique interagissent de manière dynamique au sein d'une approche davantage axée sur l'orthopraxie, c'est-à-dire une action réellement transformatrice, plutôt que sur l'orthodoxie, c'est-à-dire une juste doctrine<sup>432</sup>.

---

<sup>429</sup> Browning, Don S. Op. cit. p. 6.

<sup>430</sup> Ballard, Paul, John Pritchard. *Practical Theology in Action – Christian Thinking in the Service of Church and Society*. London : SPCK, 1996, p. 66.

<sup>431</sup> Buxton, Graham. « The Failure of Functional Theologies of Ministry and the Promise of a Relational Alternative. » *Ecclesiology* 1, n° 27 (2005): p. 41.

<sup>432</sup> Idem p. 30.

La découverte de la théologie pratique passe habituellement par l'appropriation d'une méthode de réflexion appelée la « corrélation ». « Quel est l'objectif de la corrélation? La recherche est majoritairement celle d'analogies structurelles entre l'expérience fondatrice de foi et la situation présente, afin que les contemporains soient en mesure de revivre de telles expériences ouvrant à Dieu »<sup>433</sup>. Bien que l'objectif de la corrélation soit d'ouvrir ultimement à une expérience renouvelée de Dieu, Dieu apparaît bien souvent au terme du chemin plutôt qu'à son point de départ. Comme le signale le théologien Graham Buxton, la méthode de la corrélation prend comme point de départ le monde, dans toute sa contingence matérielle, plutôt que Dieu. Cela peut avoir pour conséquence le développement d'une herméneutique de la continuité entre le monde et Dieu, qui tend à occulter la discontinuité et la rupture inhérente à l'expérience de foi<sup>434</sup>. Aussi, vue de l'extérieur, la méthode de la corrélation semble favoriser en Église une vision anthropocentrique du ministère, au détriment d'une démarche davantage théocentrique<sup>435</sup>. Si nous mentionnons ces objections, au passage, c'est qu'elles constituent des éléments du contentieux entre la théologie pratique et les autres sciences théologiques. Elles ont aussi marqué notre propre parcours théologique.

Nous évoquons au chapitre 1 combien le kérygme était devenu la pierre angulaire de notre réflexion théologique. Du coup, nous disions avoir opté pour un christocentrisme pastoral, christocentrisme qui nous amena à explorer la formation de disciples comme domaine de recherche. Comment faire place à une telle préoccupation dans le champ de la théologie pratique, sachant que la pratique de la corrélation, telle qu'elle est vécue par bon nombre de théologiens, ne conduit pas nécessairement à un christocentrisme?<sup>436</sup>

Le théologien Ray S. Anderson nous a semblé particulièrement sensible à ce genre de préoccupation. Selon lui, la théologie pratique, et en particulier la méthodologie de la corrélation, a besoin d'être solidement fondée théologiquement, afin que la pratique ne vienne pas recouvrir totalement le discours théologique<sup>437</sup>. C'est pourquoi la méthode de la corrélation aurait besoin d'être revisitée. C'est ce qui amène Anderson à proposer quelques concepts susceptibles de reconfigurer la méthode, telle qu'est communément admise.

## 1. Les concepts de pratique et de praxis

Anderson distingue d'abord la pratique de la *praxis*. Selon lui, la pratique ferait référence à une tâche devant être effectuée selon un plan ou une théorie préexistante à l'action. La *praxis* renverrait aussi à une tâche,

---

<sup>433</sup> Parmentier, Élisabeth. « La corrélation. Des modèles, leurs chances et leurs limites. » *La théologie pratique : analyses et perspectives*, dir. Élisabeth Parmentier, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 2008, p. 85.

<sup>434</sup> Buxton, Graham. Op. cit. p. 31.

<sup>435</sup> Idem p. 41.

<sup>436</sup> Idem p. 32.

<sup>437</sup> Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology*. p. 46.

mais dans la réalisation de cette tâche, la théorie serait inhérente à l'action elle-même. La théorie comprise dans la *praxis* ne serait pas purement et simplement « appliquée ». Elle serait plutôt une vérité « en action », qui serait contenue « dans » l'action elle-même.

Pour bien faire saisir cette réalité, Anderson fait appel à la distinction d'Aristote entre *poiesis* et *praxis*. La *poiesis* fait référence à une action ordonnée à un but ou *telos* qui lui est extrinsèque, tandis que la *praxis* renvoie à une action dont l'origine et le terme informe et conduit à son accomplissement l'action elle-même. Pour reprendre ce que nous disions ci-dessus de l'intention de l'action, l'effet de l'action est extérieur à l'action dans la *poiesis*, tandis que dans la *praxis*, l'effet de l'action est tout entier contenu en elle par le biais de son intention, c'est-à-dire son *telos*. Dans la vie chrétienne, le *telos* peut se décliner sous diverses formes : maturité, perfection, valeur, but, sens, caractère.

L'épisode de la guérison du paralytique le jour du sabbat (Marc 2) nous fournit un exemple de *telos* contenu dans une *praxis*. La vérité du sabbat ne serait pas d'abord conservée dans l'application pure et simple de la Loi, mais elle serait tout entière contenue dans la *praxis* libératrice de Jésus qui restaure l'humanité. Ainsi, dans cet épisode, l'action de Jésus guérissant un paralytique le jour du sabbat en vient à révéler à ses disciples le *telos* du sabbat : « Le sabbat a été fait pour l'homme et non pas l'homme pour le sabbat. C'est pourquoi le Fils de l'homme est aussi maître du sabbat. » (Marc 2, 27).

Dans ce contexte, la vérification de la *praxis* ecclésiale consiste à rendre compte de la vérité contenue dans l'action de l'Église, telle qu'on peut l'observer sur le terrain. Anderson définit la *praxis* ecclésiale comme un processus de réflexion critique sur son activité<sup>438</sup>.

## 2. Le concept de Christopraxis

Aux concepts de pratique et de *praxis* vient s'ajouter celui de *Christopraxis*. Selon Anderson, Dieu se révèle dans la *praxis* de l'Église, c'est-à-dire dans ses actions et ses structures visibles. Cependant, cette *praxis* ne s'identifie pas à la *praxis* de Dieu elle-même. C'est pourquoi il faut employer l'expression *Christopraxis* pour évoquer l'être même de Dieu qui se révèle à travers la personne historique et la présence actuelle du Christ Ressuscité<sup>439</sup>. La *Christopraxis* constitue selon Anderson le cœur même de l'expérience ecclésiale, qu'il définit

---

<sup>438</sup> Idem p. 51.

<sup>439</sup> Idem p. 58.

comme le ministère du Christ Ressuscité par la puissance et la présence de l'Esprit Saint<sup>440</sup>. La *Christopraxis* serait l'Action de Dieu dans la puissance de l'Esprit qui devient le critère normatif de la vie en Église<sup>441</sup>.

Pour bien saisir le caractère normatif de la *Christopraxis*, Anderson rappelle que le Christ Ressuscité, à travers la puissance de l'Esprit Saint, lie entre elles deux formes de *Christopraxis* : la Parole du Christ dans les Écritures et l'Action du Christ dans son Esprit. Ainsi, parole et action ne sont pas liées entre elles par un rapport déductif, comme si la Parole du Christ dans les Écritures devait s'« appliquer » à l'Action du Christ dans son Église. Il s'agirait alors d'une pratique qui ne constituerait pas une *praxis*. Parole et Action de Dieu sont plutôt liées à la présence objective du Christ Ressuscité, c'est-à-dire à la *Christopraxis*. C'est ce qui assurerait son caractère normatif. Ainsi faudrait-il toujours tenir ensemble la Parole de Dieu, telle qu'elle se révèle dans les Écritures, avec l'Action de Dieu, telle qu'elle se manifeste dans l'Église sous l'action de l'Esprit.

### 3. Sommaire de l'introduction à la partie 3

Dans le prochain chapitre, nous allons maintenant aborder la méthodologie qui nous permettra de relire l'Action de Dieu au contact de la Parole de Dieu (chapitre 5). Puis, nous allons nous servir de ces éléments méthodologiques pour analyser notre action à la recherche de son *telos*. Ceci nous permettra d'aller au-delà d'une lecture superficielle de notre pratique de formation pour discerner la *praxis* qui la sous-tend (chapitre 6). Ultiment, il s'agira de reconnaître les effets de sens que produit la *Christopraxis* au cœur de notre ministère.

---

<sup>440</sup> Buxton, Graham. Op. cit. p. 34.

<sup>441</sup> Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology*. p. 38.

## Chapitre 5 : La méthodologie de la recherche

Nous venons de dégager les fondements théologiques de la méthode de la corrélation, qui constitue le cœur de la méthodologie expérimentale que nous présenterons. Un des représentants de cette méthode en théologie pratique est Don S. Browning. Il a voulu développer une théologie « pour » la pastorale qui a sa place dans la culture actuelle<sup>442</sup>. Bien que Ray S. Anderson se soit inspiré de Browning pour développer sa théologie pratique, il a formulé le concept de *Christopraxis* pour recentrer sur le Christ la théorie de la corrélation de Browning. Nous n'avons pas l'intention de reprendre en détail la théorie de Browning. Tout au plus y trouverons-nous quelques points de repère, ou comme il le dit lui-même, une « carte de la route » nous permettant de poursuivre notre « chemin » réflexif qui comprendra la collecte, l'analyse et l'interprétation des données.

La méthodologie que Browning a développée se situe dans le contexte de la « raison pratique ». La raison pratique réfère à ce qu'Aristote appelle la *phronesis*, en comparaison avec la *theoria*. Jésus aurait fait référence à la *phronesis* dans son discours sur la montagne lorsqu'il parle de « l'homme sensé [*phronimo*] qui a bâti sa maison sur le roc » (Matthieu 7, 24). Comme sagesse pratique, la *phronesis* peut être distinguée de la *theoria* qui fait appel à la vérité objective de nature scientifique. Elle peut aussi être distinguée de la *techné* comme raison technique<sup>443</sup>. Lorsque nous évoquons la *poiesis* et la *praxis*, nous sommes bel et bien dans le domaine de la raison pratique envisagé par Browning.

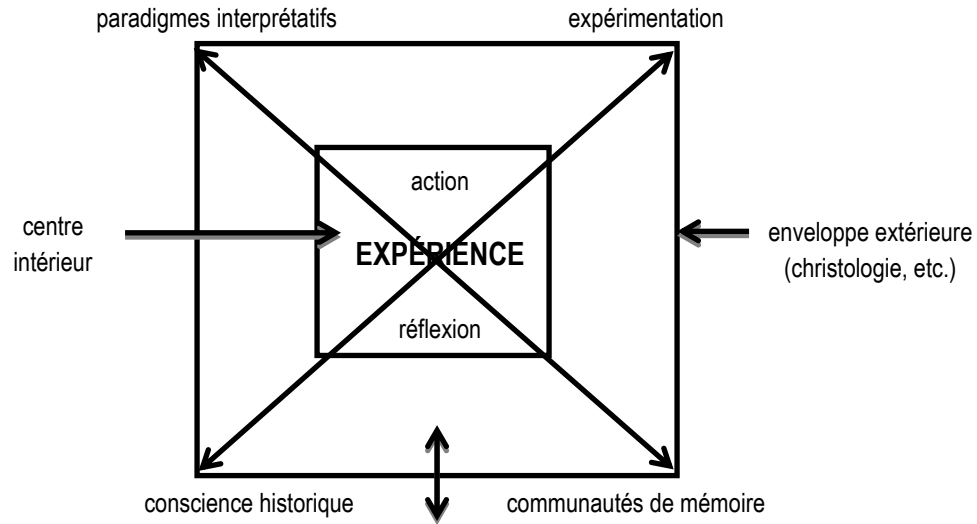
Pour comprendre la logique sous-jacente à la raison pratique, Browning conçoit un modèle susceptible de nous donner une « carte de la route ». Ce modèle comprend une dynamique d'ensemble (*overall dynamic*), une enveloppe extérieure (*outer envelope*) et un centre intérieur (*inner core*).

---

<sup>442</sup> Audinet, Jacques. « Diversité des théologies pratiques. » *Écrits de théologie pratique*. Ottawa : Novalis, coll. Théologies pratiques, 1995, p. 141-144.

<sup>443</sup> Browning, Don S. Op. cit. p. 10.

**Graphique 20 : Le modèle épistémologique de Browning<sup>444</sup>**



La dynamique d'ensemble serait ce que le philosophe Hans-Georg Gadamer appelle un « processus herméneutique ». Ce processus prend racine dans un contexte de crise. Lorsqu'une communauté est en crise, comme ce fut le cas pour notre communauté paroissiale (chapitre 2), elle est amenée à remettre en question ses pratiques courantes, et ce faisant, elle est poussée à réfléchir à sa *praxis*. De là surgissent les deux questions propres à la théologie pratique selon Browning : « Que devons-nous faire? Et comment devrions-nous vivre? »<sup>445</sup>.

L'observation de la *praxis* peut conduire la communauté à réinterpréter les textes sacrés et les événements qui constituent son corpus normatif à la lumière des questions qui ont engendré la crise. Il s'agit de la reconstruction de l'expérience, rendue nécessaire suite à la crise. Lorsque les interprétations traditionnelles (paradigmes interprétatifs) et les pratiques courantes (expérimentation) conduisent à un cul-de-sac, la raison pratique tenterait de reconstruire une vision cohérente du monde et de la pratique<sup>446</sup>.

Dans ce contexte, l'enveloppe extérieure serait ce que Browning appelle les récits et les pratiques traditionnelles qui englobent la raison pratique (à l'extérieur du graphique 20 ci-dessus). Dans cette enveloppe seraient contenus les grands récits de la foi chrétienne, comme le récit de la création du monde ou le récit de la mort et de la résurrection du Christ. Ils constitueraient la vision qui assure le « contexte ontologique » de la raison pratique, selon Browning<sup>447</sup>.

<sup>444</sup> Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology*. p. 27. Traduction libre.

<sup>445</sup> Browning, Don S. Op. cit. p. 10.

<sup>446</sup> Idem p. 6.

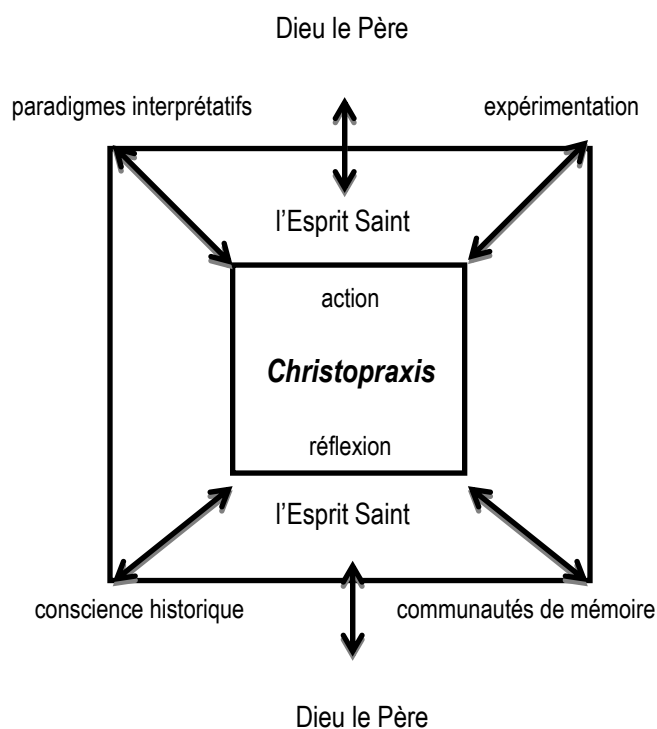
<sup>447</sup> Idem p. 11.



Quant au centre intérieur (au centre du graphique 20 ci-dessus), il s'agit de l'expérience proprement dite, l'expérience de la vie chrétienne telle qu'elle est résumée dans le grand commandement de l'amour de Dieu et du prochain (Matthieu 22, 37-40) et la règle d'or de l'amour mutuel (Matthieu 7, 12)<sup>448</sup>.

Ray S. Anderson considère qu'il n'est pas suffisant de reléguer la christologie à l'enveloppe extérieure, dans le département de la théologie systématique, comme ce serait le cas dans ce modèle. Selon lui, la christologie doit être au cœur de la réflexion en théologie pratique<sup>449</sup>. C'est pourquoi il cherche à recentrer ce modèle sur le Christ en remplaçant la notion d'expérience par celle de *Christopraxis*. La christologie constituerait le *Logos* de la raison pratique, sa logique propre.

**Graphique 21 : Le modèle épistémologique d'Anderson à partir d'une révision de celui de Browning<sup>450</sup>**



Le graphique 21 ci-dessus résume le modèle épistémologique de Ray S. Anderson qui sera sous-jacent à notre pratique théologique. Nous allons maintenant présenter les méthodes relatives à la collecte, l'analyse et l'interprétation des données. Tout cela constituera les trois étapes de notre « chemin » réflexif.

<sup>448</sup> Ibid.

<sup>449</sup> Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology*. p. 26-31.

<sup>450</sup> Idem p. 29. Traduction libre.

# 1. La collecte des données : la recherche-action

Nous avons voulu faire la collecte des données dans le cadre d'une recherche-action. Pour reprendre l'idée du « chemin », il est possible de décrire la recherche-action sous la forme d'une « démarche ». Selon Michel Liu, professeur à l'Université Dauphine à Paris, une telle « démarche se définit donc comme un processus de réalisation d'une finalité, dans lequel les acteurs possèdent une très grande autonomie pour définir les cheminements et les moyens utilisés »<sup>451</sup>. Dans notre cas, il s'agit d'une démarche de recherche ayant pour finalité la formation. Elle correspond à ce que Goyette et Lessard appellent une recherche de type « pédagogique »<sup>452</sup>.

Les participants et le chercheur ont accepté de s'engager dans une démarche de formation qui pouvait les conduire à une transformation, tant sur le plan personnel que communautaire. Il s'agit d'une transformation sur le plan des valeurs, du caractère et des attitudes. Il s'agit aussi d'une transformation sur le plan des relations interpersonnelles, des habitudes de vie, des styles de relations, etc. Cette démarche pouvait conduire à des changements à plusieurs niveaux.

Cette démarche de formation peut être envisagée comme une « recherche-pour-l'action ». D'après les auteurs consultés, la recherche-action aurait au moins deux buts : transformer une situation et générer de nouvelles connaissances<sup>453</sup>. Le dosage entre ces deux éléments, transformation et connaissances, conduirait à l'existence de plusieurs types de recherche-action.

Selon la typologie de Henri Desroche, il existe trois types de recherche-action<sup>454</sup> : une recherche d'explication ou la « recherche-sur », une recherche d'application ou la « recherche-pour », ou une recherche d'implication ou la « recherche-par ». La « recherche-sur » porterait sur l'action elle-même, mais sans véritablement comporter d'action en tant que telle. La « recherche-pour » comporterait des propositions de la part du chercheur, auxquelles doivent répondre les co-chercheurs. La « recherche-par » favorise quant à elle l'implication des co-chercheurs dans toutes les étapes du processus de recherche.

---

<sup>451</sup> Liu, Michel. *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan, 1997, p. 83.

<sup>452</sup> Goyette, Gabriel, Michelle Lessard-Hébert. *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec, 1987, p. 50.

<sup>453</sup> Gélinas, Arthur. Raymonde Brière. *La recherche-action : ses méthodes, ses outils conceptuels et son cadre d'analyse (recension d'écrits)*. Québec (Province) : Conseil québécois de la recherche sociale, 1985, p. 28.

<sup>454</sup> Goyette, Gabriel, Michelle Lessard-Hébert. Op. cit. p. 145.

Le souci d'être au service de l'intervention pastorale nous a conduit à opter pour une recherche-action axée sur l'application ou « recherche-pour ». Desroche dit à ce propos : « Une *recherche-pour-l'action* (H. Desroche) serait une recherche où l'action décidée, planifiée et expérimentée devient instrumentale (J. Dubost) ou stratégique si on la situe par rapport à une finalité politico-socioculturelle, la recherche étant, en tout ou en partie, au service de cette action »<sup>455</sup>.

Dans une « recherche-pour » l'action, l'action a nécessairement pour but le changement. Un changement qui peut être de nature individuelle, comme l'écrivent Goyette et Lessard-Hébert :

Quand il est question d'une *recherche-pour-l'action*, le changement visé explicitement n'est donc pas nécessairement d'ordre social (micro ou macrosocial) [...] Plusieurs auteurs donnent explicitement à la recherche-action une finalité d'action passant par un changement individuel, une transformation des personnes impliquées : il y a visée de formation, d'éducation<sup>456</sup>.

Cette remarque est d'autant plus pertinente à notre propos que cette recherche se déroule dans le domaine de la formation de disciples. Il s'agissait de miser sur des changements individuels qui pourraient entraîner des changements ecclésiaux.

Deux éléments ont caractérisé la démarche de recherche-formation : la volonté d'encourager la « participation » de tous et « l'appropriation » commune du problème, des outils et de la solution.

Il s'agissait d'un processus d'apprentissage mutuel. Un tel processus est rendu possible par la valeur accordée à la participation : « C'est à travers la participation des différents acteurs au processus même de la recherche-action que se fait l'acquisition d'habilités nouvelles »<sup>457</sup>. La participation commune au sein du processus de recherche-action demande que trois conditions soient remplies<sup>458</sup> :

- l'appropriation du problème : le problème doit refléter les soucis de tous et la formulation doit être simple, explicite et ouverte;
- l'appropriation des outils du travail conjoint : les outils doivent permettre de formuler les problèmes, d'élaborer les solutions et de les évaluer de manière conjointe;
- l'appropriation de la solution : il s'agit de développer une solution adaptée qui soit commune aux chercheurs et aux usagers.

---

<sup>455</sup> Idem p. 78.

<sup>456</sup> Idem p. 80.

<sup>457</sup> Gélinas, Arthur, Raymonde Brière. Op.cit. p. 140.

<sup>458</sup> Liu, Michel. Op. cit. p. 210.

La participation est rendue possible par l'appropriation conjointe du problème, des outils et de la solution. Toujours selon Liu, « l'appropriation apparaît ici comme un facteur de motivation essentiel pour la dynamique du travail conjoint et pour le succès final »<sup>459</sup>. En raison de notre domaine de recherche, à savoir la formation de disciples, la part d'engagement et de participation que cette pratique nécessite demandait de prendre très au sérieux le facteur motivationnel, et par conséquent, l'effort d'appropriation qui lui est associé.

Comme nous le verrons, l'appropriation du problème s'est faite par la prise en compte du protocole de recherche; l'appropriation des outils s'est réalisée par l'emploi d'outils bibliques dans le cadre de l'activité de recherche; et l'appropriation de la solution s'est effectuée par la validation des résultats au moyen d'un compte rendu régulier de la recherche.

## **1.1 Le protocole de recherche**

Le protocole de recherche veut formaliser toutes les questions relatives à la sélection des participants, la planification et le déroulement de la recherche. Nous rendrons compte succinctement de ces trois éléments.

### **1.1.1 La sélection des participants**

Les personnes susceptibles de participer à la recherche-action devaient être ouvertes à une démarche de formation. Concrètement, nous avons fait appel à des paroissiens provenant de Château-Richer et de Sainte-Anne-de-Beaupré. Ils participaient déjà à l'une ou l'autre de nos activités paroissiales. Elles étaient les personnes les mieux placées pour s'impliquer dans la démarche de recherche-formation qui leur était offerte.

À la mi-janvier 2008, six personnes ayant déjà été initiées à la formation de disciples ont reçu une lettre d'invitation de la part du chercheur (annexe 3). À la lettre était joint un formulaire de consentement éclairé dans lequel étaient contenues les informations suivantes : une présentation du chercheur, le déroulement de la participation, les avantages, risques ou inconvénients liés à la participation, la participation volontaire et le droit de retrait, ainsi que la confidentialité et la gestion des données (annexe 4). Une personne s'est prévalu de son droit de retrait à la recherche suite à l'étape 2. En tout, cinq personnes ont mené la recherche du début jusqu'à la fin.

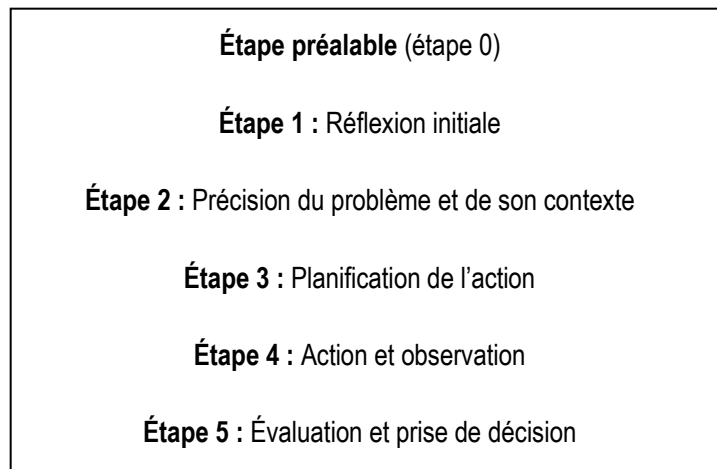
---

<sup>459</sup> Idem p. 212.

### 1.1.2 La planification de la recherche

Précédemment, nous avons parlé de démarche d'apprentissage et de processus de changement pour caractériser la recherche-action. Dans une recherche-action, le changement est généralement conçu comme une série de cycles successifs que les chercheurs et les co-chercheurs doivent aborder ensemble. Selon Louisette Lavoie et ses collaborateurs, toute recherche-action peut être constituée d'un ou de plusieurs cycles de recherche. Nous avons planifié la recherche-action en tenant compte de la possibilité qu'elle comporte quatre cycles. Dans les faits, un cycle complet a été réalisé. Ce cycle comprenait les étapes suivantes (voir le graphique 22 ci-dessous) :

**Graphique 22 : Les étapes dans un cycle de recherche-action<sup>460</sup>**

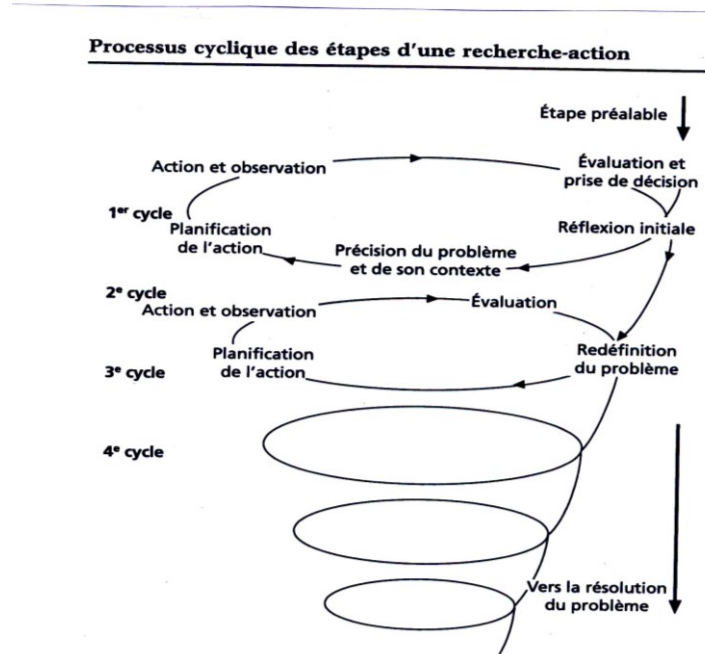


Une recherche-action peut comporter plusieurs cycles, incluant chacun autant d'étapes, telles qu'énumérées dans le graphique ci-dessus. Le processus peut être représenté par l'image d'un escalier en colimaçon, qui va en se rétrécissant au fur et à mesure que la recherche se poursuit. Louisette Lavoie et ses collaborateurs proposent cette image pour illustrer leurs propos (voir le graphique 23 ci-dessous).

---

<sup>460</sup> Lavoie, Louisette, Danielle Marquis, Paul Laurin. *La recherche-action – théorie et pratique : manuel d'autoformation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2005, p. 186.

Graphique 23 : Le processus cyclique des étapes d'une recherche-action<sup>461</sup>



### 1.1.3 Le déroulement de la recherche

Nous allons maintenant présenter sommairement le déroulement de la recherche avec chacune des étapes (son objectif et sa durée). La recherche-action a comporté 12 rencontres. Elle a débuté le 10 février 2008 et a pris fin le 6 juin 2008.

L'étape préalable (étape 0) consistait à prendre connaissance d'un « document de présentation » destiné aux participants à la recherche-action. Ce document contient des informations relatives au contexte de recherche, à la problématique de recherche, à la stratégie de recherche, ainsi qu'une brève revue de la littérature. Il s'agit d'une copie du protocole de recherche (annexe 1). Les rencontres des 10 et 16 février 2008 ont été consacrées à cette étape (rencontres 1 et 2).

L'étape 1 de la recherche-action consistait à définir le problème initial. Il s'agissait pour les co-chercheurs d'identifier un ou des principes de formation de disciples qui posent problème parmi une liste proposée par le chercheur. Cette étape se déroula durant les rencontres du 24 février et du 2 mars 2008 (rencontres 3 et 4).

<sup>461</sup> Idem p. 187.

L'étape 2 visait à préciser le problème initial et son contexte social et ecclésial. Après avoir pris connaissance d'une brève revue de la littérature relative à la formation de disciples, l'équipe de recherche a dû identifier un ou des principes de formation de disciples qui posent problème dans le contexte actuel et qui sont liés à la question de recherche. Cette étape eut lieu lors de la rencontre du 16 mars 2008 (rencontre 5).

L'étape 3 de la recherche-action consistait à planifier l'activité de recherche. Dans cette troisième étape, l'équipe de recherche a eu pour objectif de déterminer et de préparer l'orientation de l'action sous la forme d'un atelier de lecture biblique, tout en choisissant le texte à étudier ainsi que le matériel pédagogique à utiliser pour poser l'action. Cette étape débuta lors de la fin de la rencontre du 16 mars et s'est terminée lors de la rencontre du 28 mars 2008 (rencontres 5 et 6).


L'étape 4 de la recherche-action consistait à mener l'action pédagogique planifiée par l'équipe de recherche à l'étape 3. La réalisation de l'action pédagogique planifiée comporta une cueillette de données. Dans notre cas, il s'agissait d'un atelier de lecture biblique sur le chapitre 17 de la Genèse. L'activité de recherche constitua à proprement parler le cœur de la recherche-action. Elle s'étendit sur quatre rencontres. L'atelier débuta lors de la rencontre du 30 mars 2008 (rencontre 7). Il s'est poursuivi lors des rencontres du 6 avril et du 12 avril 2008 (rencontres 8 et 9). Il a pris fin le 20 avril 2008 (rencontre 10).

Finalement, l'étape 5 de la recherche-action consistait à évaluer l'action réalisée et à prendre une décision quant à la poursuite ou non de la recherche. Cette étape a donné lieu à une évaluation interne à l'aide des questions fournies par le protocole de recherche. Elle a aussi donné lieu à une évaluation externe dans le cadre du « Séminaire III – Habiletés en intervention ». Des questions sur les composantes technique et relationnelle du processus de recherche ont été répondues par l'équipe de recherche. Cela a donné lieu à un travail dans le cadre de ce même séminaire. Cette étape débuta lors de la rencontre du 27 avril 2008 par une évaluation du processus de recherche par l'équipe de recherche (rencontre 11). Elle prit fin lors de la rencontre du 6 juin 2008 à l'occasion de la présentation du rapport du chercheur à l'équipe de recherche. Ce rapport couvrait l'ensemble du cycle de recherche-action (rencontre 12).

Voici le déroulement de la recherche-action (de l'étape préalable jusqu'à l'étape 5) que nous représentons de manière graphique ci-dessous :

**Graphique 24 : Le déroulement de la recherche-action sous forme d'étapes**

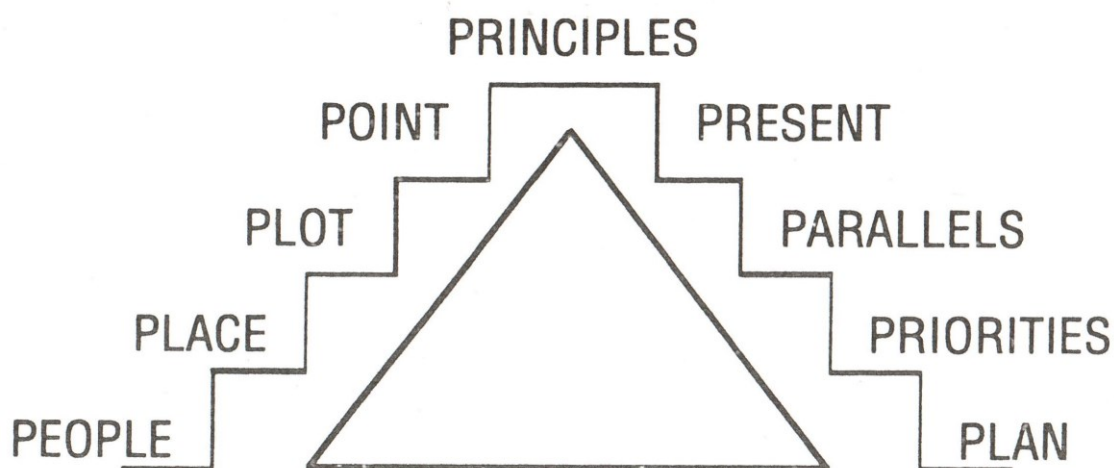
|  |  |                                |  |   |  |
|--|--|--------------------------------|--|---|--|
| <b>ÉTAPE 0</b><br>10 février et<br>16 février 2008 | <b>ÉTAPE 1</b><br>24 février et<br>2 mars 2008 | <b>ÉTAPE 2</b><br>16 mars 2008 | <b>ÉTAPE 3</b><br>16 mars et<br>28 mars 2008 | <b>ÉTAPE 4</b><br>30 mars,<br>6 et 12 avril,<br>20 avril 2008 | <b>ÉTAPE 5</b><br>27 avril et<br>6 juin 2008 |
|--|--|--------------------------------|--|---|--|



## 1.2 L'activité de recherche

Après avoir décrit le cycle de recherche dans son ensemble, nous allons nous attarder au cœur de ce cycle de recherche, à savoir l'atelier biblique. L'équipe de recherche a choisi de travailler sur Genèse 17 qui relate le renouvellement par Dieu de l'Alliance avec Abraham. Pour étudier ce texte, le chercheur a proposé aux co-chercheurs un outil d'application biblique appelé la « pyramide de Veerman ». L'équipe s'est donc servie de cet outil pour mener l'atelier biblique. Chaque question était répondue à tour de rôle par chacun des co-chercheurs. Le chercheur agissait à ce moment comme animateur, mais il se permettait aussi de répondre aux questions et de participer à la discussion. La pyramide est une manière imagée de formaliser le processus de lecture, à l'aide de questions qui balisent la réflexion. Veerman propose neuf dimensions, telles qu'on peut les voir sur le graphique 25 ci-dessous :

**Graphique 25 : La pyramide de Veerman<sup>462</sup>**



<sup>462</sup> Veerman, Dave. *How to Apply the Bible – Discover the Truth of Scripture and Put them into Practice*. Grand Rapids: Baker Book House, 1999, p. 52.



Voici chacune des dimensions constituant le versant ascendant de la pyramide, accompagnées des questions favorisant la participation et l'appropriation (traduction libre) :

**1. Les personnes (people)**

- Quelles sont les personnes faisant partie de cet extrait?
- Comment ces personnes peuvent-elles s'apparenter à celles qui m'entourent?
- Quels traits de ma propre personnalité sont présents chez ces personnes?

**2. Les lieux (place)**

- Quel aménagement des lieux observe-t-on dans cet extrait?
- Quels détails d'ordre historique, culturel et géographique sont particulièrement significatifs?
- Quelles sont les similarités avec le monde actuel?

**3. Les événements (plot)**

- Que se passe-t-il dans cet extrait?
- Quels conflits ou tensions peut-on observer?
- Qu'aurais-je fait dans cette situation?
- En quoi tout cela est similaire avec ma vie ou la vie actuelle?

**4. Le point (point)**

- Quel message est destiné au destinataire original?
- Quel apprentissage les gens concernés ont-ils fait?
- Qu'est-ce que Dieu voudrait les voir accomplir?
- Quelle est la solution de Dieu à ce problème?

**5. Les principes (principles)**

- Quel message adresse-t-on au genre humain?
- Quelles sont les vérités éternelles contenues dans cet extrait?
- Quelle est la morale de l'histoire?

Voici maintenant les dimensions constituant le versant descendant de la pyramide, accompagnées des questions correspondantes (traduction libre) :

**6. Le présent (present)**

- Quelle est la signification de ces principes pour ma société et ma culture?
- En quoi cela est-il pertinent?
- Quels éléments du passé sont similaires au monde actuel?

- De quelle manière puis-je faire en sorte que les vérités éternelles soient actuelles?

#### **7. Les parallèles (parallèles)**

- Que signifie cette vérité pour moi?
- Quelles sont pour moi les zones de besoins, de convictions ou d'opportunités?
- À quel endroit dans ma vie cette vérité peut-elle être appliquée?

#### **8. Les priorités (priorities)**

- De quelle façon puis-je ajuster mes priorités?
- Que devrais-je changer au sujet de mes valeurs, de mes croyances, de mes attitudes ou de mon caractère?
- Que devrais-je changer à propos de mes pensées et de mes motivations?
- Quel genre de personne Dieu désire-t-il que je devienne?

#### **9. Le plan (plan)**

- Quelles actions Dieu veut-il que j'entreprenne à propos de ce que j'ai appris?
- Quelles démarches me permettront d'atteindre cet objectif?
- Quelle devrait être ma première démarche? Comment démarrer?

Il s'agit d'un exemple de ce que peut être un outil d'actualisation de la Bible selon une approche d'application biblique. L'emploi d'autres outils aurait pu être possible.

## **1.3 Le compte rendu de la recherche**

Chaque étape de la recherche-action donne lieu à des procès-verbaux. En tout, 12 procès-verbaux ont été produits pour les 12 rencontres que nous avons eues, du 10 février au 6 juin 2008. Dans chaque procès-verbal est contenu l'ordre du jour de la réunion, les actions menées par l'équipe de recherche, ainsi que les décisions prises, le cas échéant. À cela s'ajoutent les transcriptions pour les rencontres<sup>463</sup>.

À la fin du cycle de recherche, un rapport synthèse a été produit par le chercheur. Il constitua un compte rendu de la recherche destiné à faire une synthèse des résultats obtenus. Ce rapport a d'abord été remis à l'équipe de recherche qui l'a étudié et l'a entériné le 6 juin 2008. Il a ensuite été remis aux membres du Comité de thèse lors de la rencontre du 23 juin 2008. À cette occasion, le rapport a été soumis à une évaluation du

---

<sup>463</sup> Des transcriptions ont été faites de toutes les rencontres, sauf pour la rencontre 2 du 16 février 2008. Nous avons eu des problèmes techniques avec l'enregistreur. Par conséquent, nous n'avons pas pu enregistrer les dialogues au cours de cette rencontre. Comme il s'agit d'une rencontre faisant partie de « l'étape préalable » destinée à préparer le cycle de recherche comme tel, nous croyons que cette omission ne vient pas compromettre la validité des résultats et la cohérence du corpus des données.

Comité. Chacun des membres du Comité a émis ses recommandations. Cela mit fin en tant que tel à la recherche-action.

## 2. L'analyse des données : la science-action

Une fois la recherche-action terminée, le chercheur a procédé à l'analyse des données à l'aide des outils qu'offre la science-action. Elle permet de voir derrière toute pratique une intention sous l'angle de la *praxis*.

À ce sujet, nous avons été guidé par ce qu'on appelle la « loi d'Argyris et Schön » qui dit que « Dans une situation difficile, il y a un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu, telle qu'on peut l'inférer à partir d'un dialogue réel' (Saint-Arnaud, 1992, 53) »<sup>464</sup>.

Puisque nous étions dans une situation inédite, il est fort à parier qu'il se soit développé un écart entre la théorie de référence sur laquelle nous nous sommes appuyé comme intervenant-chercheur et la théorie d'usage qui informait en réalité l'intervention. C'est pourquoi nous avons voulu rendre compte de la théorie de l'action sous-jacente à notre intervention. Notre théorie de référence était contenue dans le protocole de recherche que nous avons produit : nous y faisons référence à un cadre d'analyse décrivant le contexte de recherche ainsi que la structure de la relation ; nous y retrouvions des outils balisant le déroulement de la recherche-action ; nous y avons proposé une technique d'application biblique avec la pyramide de Veerman ; nous nous étions donné des points de repère pour l'évaluation de la recherche. Quant à notre théorie d'usage, elle était sous-jacente à notre pratique. L'analyse allait nous permettre d'extraire cette théorie d'usage restée jusque là enchâssée dans la pratique.

Deux outils d'analyse liés à la praxéologie élargie furent utilisés, d'une part, pour traiter les éléments de la pratique associés à la théorie de référence à l'aide de questions analytiques (canevas investigatif), et d'autre part, pour extraire de la pratique la théorie d'usage par une étude des dialogues (grille d'analyse).

Le premier outil est appelé **canevas d'interview** ou canevas investigatif. Selon Paillé et Mucchielli, un analyste qui utilise un canevas investigatif « travaille directement avec les questions formulées expressément

---

<sup>464</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Pratique, formation et recherche : l'espoir d'un dialogue. » *Cahiers de la recherche en éducation* 2, n° 1 (1995) : p. 23.

en lien avec les objectifs de sa quête et avec le contenu de son corpus »<sup>465</sup>. Le canevas d'interview contenu dans le Guide de Saint-Arnaud est composé d'une série de questions relatives à chacune des composantes d'un modèle d'intervention. Il s'inspire des travaux d'Argyris et Schön. Il permet de rendre compte de l'intervention dans toutes ses composantes. Puisque la recherche-formation constitue une intervention type pour le chercheur, il s'agit de l'analyser dans son ensemble comme une intervention possédant toutes les caractéristiques d'un modèle d'intervention. Les questions du canevas nous ont permis d'explorer chacune des dimensions de notre intervention. Ainsi avons-nous pu étudier les dialogues à l'aide de questions analytiques se rapportant à chaque élément du modèle d'intervention : le cadre d'analyse, la structure de la relation, la théorie du changement, le processus, la technique et l'évaluation. Le canevas nous a permis d'être mieux aligné sur les objectifs de la recherche et sur les besoins liés à la recherche-action. Cette grille sous forme de « canevas d'interview » se retrouve dans le Guide de Saint-Arnaud<sup>466</sup>.

Le deuxième outil est une **grille d'analyse** praxéologique produite par Yves Saint-Arnaud. Elle s'inspire des travaux d'Argyris et Schön. On retrouve la première version de cette grille dans le Guide. Elle permet de s'intéresser à ce que nous avons appelé la *praxis* d'intervention. Saint-Arnaud a repris et amélioré cette grille en fonction de l'usage que peut en faire l'intervenant. Il lui a donné le nom de « test personnel d'efficacité » : « Le test personnel d'efficacité est un instrument qui aide les intervenants à accroître leur lucidité, leur autonomie et leur efficacité au cours d'un dialogue professionnel »<sup>467</sup>. Il s'agit d'une technique de cueillette et de traitement des données relativement simple. Saint-Arnaud propose de répartir le matériel en quatre colonnes : la première colonne permet à l'intervenant d'indiquer quelle était sa visée, c'est-à-dire l'effet attendu de son intervention; la deuxième colonne permet de décrire la stratégie utilisée par l'intervenant, c'est-à-dire le dialogue proprement dit; la troisième colonne renvoie à ce que Saint-Arnaud appelle le « décodage empathique » qui « consiste à reconstituer, à partir du comportement verbal et non verbal de l'interlocuteur, ce que celui-ci perçoit, ressent, pense et veut »<sup>468</sup>; enfin, la quatrième colonne permet d'indiquer lequel des 4 « canaux de communication » a été utilisé par l'intervenant : la réception (R), la facilitation (F), le canal d'entretien de la relation (Er) et le canal d'information sur le contenu (Ic). Les transcriptions ventilées en quatre colonnes seront présentées au chapitre 6.

---

<sup>465</sup> Paillé, Pierre, Alex Mucchielli. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin, 2008, p. 144.

<sup>466</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide ». Op. cit. p. 274-281.

<sup>467</sup> Saint-Arnaud, Yves. *L'interaction professionnelle*. p. 34.

<sup>468</sup> Idem p. 142.

## 2.1 L'analyse du contenu

À cette étape de notre parcours, certains se demanderont pourquoi nous n'avons pas mené une analyse du contenu à l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative, tel que le veut une certaine pratique scientifique, et tel que nous l'avions prévu dans le protocole de recherche : « Les données numériques ainsi recueillies seront traitées à l'aide du logiciel d'analyse qualitative *N'vivo* de la firme QSR International. Celui-ci facilitera la phase de la condensation des données »<sup>469</sup>.

En réalité, nous avons bel et bien mené une première phase d'analyse qualitative à l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative. La Direction des technologies de l'information (DTI) de l'Université Laval nous a fourni une copie du logiciel de codage des données *QDA Miner*. À l'usage, nous nous sommes vite aperçu que ce type d'analyse ne convenait pas au type de recherche que nous menions. Pourquoi? Parce qu'elle nous détournait de la visée praxéologique de notre recherche, c'est-à-dire l'élaboration d'un modèle d'intervention<sup>470</sup>. Elle contribuait à disperser nos énergies, plutôt que de les concentrer autour de l'objectif principal. Comme le disent Paillé et Mucchielli : « L'analyse qualitative, comme les autres pratiques de la recherche scientifique, n'échappe pas à une formalisation parfois inutile de ses techniques. L'obsession envers la création d'entités discrètes (dans le sens mathématique) est particulièrement tenace »<sup>471</sup>. Nous avons pris conscience que la création de codes nous faisait perdre de vue l'intégration des diverses composantes de l'intervention, ainsi que son intention sous-jacente. Nous étions porté à oublier la logique propre de notre intervention. Ainsi, nous nous sommes rappelé que « lorsqu'un chercheur aborde un corpus de données qualitatives avec l'intention de l'analyser, c'est qu'il veut savoir certaines choses ». Face au danger de s'adonner à un genre de « bricolage plus ou moins inspiré »<sup>472</sup>, nous nous sommes rappelé que le choix des outils d'analyse dépendait en grande partie de ce que le chercheur veut savoir, c'est-à-dire de ses objectifs de recherche et de sa question de recherche. Ainsi avons-nous été amené à nous recentrer sur la stratégie de recherche-formation dans son ensemble et sur les principes et les critères qui étaient en jeu.

À vrai dire, le codage des données tendait à nous éloigner de notre questionnement plutôt que de nous y faire entrer. Pourquoi? Il est possible de consulter à l'annexe 7 un compte rendu de la première phase d'analyse

---

<sup>469</sup> Voir le protocole de recherche (annexe 1).

<sup>470</sup> Paillé, Pierre, Alex Mucchielli. Op. cit. p. 142. Les auteurs ont en tête ce type de recherche-formation axé sur l'intervention lorsqu'ils disent : « Que dire maintenant des recherches répondant à une commande institutionnelle, des recherches-actions, recherches-interventions et recherches-formations de toutes sortes, des analyses d'impact, des analyses systémiques, des études avec hypothèses fortes ? Pour ces avenues de recherche, ainsi que bien d'autres, le modèle standard calqué sur l'analyse de contenu, elle-même issue des essais de décryptage textuel mis en pratique pendant la Deuxième Guerre Mondiale, n'est ni le plus approprié ni le plus efficace. Analyser le contenu des documents ou coder extensivement le corpus représente en fait, dans certains cas, un travail supplémentaire peu profitable, voir un détour carrément contre-productif. »

<sup>471</sup> Paillé, Pierre, Alex Mucchielli. Op. cit. p. 141.

<sup>472</sup> Ibid.

thématique que nous avons mené à l'aide du logiciel *QDA Miner*. Ce compte rendu met en évidence une série de thèmes dégagés à propos de plusieurs composantes de l'intervention : le cadre d'analyse, la structure de la relation, la théorie du changement, la technique, l'évaluation. La discussion avec les co-chercheurs a donné lieu à de riches échanges qui portent sur les enjeux sociaux et ecclésiaux actuels, la conception de l'Église, etc. Il y aurait de la matière pour plusieurs thèses... Cependant, nous n'avons pas pu dégager de données significatives sur la gestion du processus de formation. Il s'agissait pourtant d'une dimension essentielle de notre projet de recherche depuis le début. Voici ce que nous disions dans le protocole de recherche : « Le chercheur a donc pour objectif premier de développer des principes et des critères lui permettant d'appuyer ses interventions sur une prise en compte du processus de formation de disciples »<sup>473</sup>. Notre recherche avait pour but de déterminer quels peuvent être les principes et les critères permettant de gérer le processus de formation de disciples. Malheureusement, la première phase d'analyse qualitative ne nous avait pratiquement rien dit sur le processus que nous avons vécu durant la recherche-formation.

## 2.2 L'analyse du processus

Peu après la fin de la démarche de recherche, nous avons produit un travail dans le cadre du « Séminaire III – Habiletés en intervention » animé par Jacques Racine (juin 2008). Pour réaliser ce travail, nous avons consulté les co-chercheurs à propos de la démarche de recherche en tant que telle. Nous avons choisi d'établir un questionnaire à l'aide des éléments fournis par Saint-Arnaud dans deux de ses documents : l'article « Guide méthodologique pour conceptualiser un modèle d'intervention » et l'ouvrage *L'interaction professionnelle – Efficacité et coopération*. Le Guide fournissait 7 questions relatives à la dimension technique de la recherche, tandis que l'ouvrage *L'interaction professionnelle* proposait 12 questions relatives à la dimension relationnelle. Ces questions complètent la grille d'analyse fournie par Saint-Arnaud.

Après avoir analysé les réponses des co-chercheurs, nous avons tiré des conclusions sur la façon dont nous avons géré le processus de recherche-formation. La grille d'analyse praxéologique de Saint-Arnaud nous a permis d'identifier des problèmes quant au déroulement du processus de recherche. Pourquoi? Parce qu'elle permet de rendre compte de la théorie d'usage du chercheur et pas uniquement des discours qui ont été produits par les co-chercheurs. Suite au rapport de recherche produit dans le cadre du Séminaire III, nous avons tout de même procédé à une première phase d'analyse qualitative, selon ce que nous avons prévu dans le protocole de recherche. Après examen, nous avons reconnu que l'analyse ne nous permettait pas de saisir de l'intérieur la démarche que nous avons vécue. Nous sommes donc revenu à une analyse de type

---

<sup>473</sup> Voir le protocole de recherche (annexe 1).

praxéologique. Elle nous a recentré sur la recherche-action en tant que processus plutôt que sur les contenus produits au cours de la recherche-action.

Le réalignement de notre démarche nous a aussi permis de recentrer la question de recherche sur le processus de formation de disciples plutôt que sur les contenus de formation.

La **première version de la question de recherche** était formulée de la manière suivante : « Quels sont les principes et les critères liés au processus de formation de disciples qui favorisent l'émergence d'une vision démultiplicatrice chez les laïcs des paroisses de Château-Richer et de Sainte-Anne-de-Beaupré? »<sup>474</sup>. Cette question portait sur la connaissance de la formation de disciples en tant que « processus » et en tant que « visée ». La stratégie de l'intervenant devait être mieux saisie par la mise au jour de « principes » et de « critères », tandis que l'intention de l'intervenant devait être mieux comprise sous l'angle de l'émergence d'une « vision » démultiplicatrice. La « vision » elle-même était envisagée comme une représentation cognitive de l'identité du sujet, une forme de carte mentale. La problématique entourant la vision est décrite dans le protocole de recherche (annexe 1).

La **deuxième version de la question de recherche** fut formulée de la manière suivante : « Quelles sont les compétences du formateur de disciples qui favorisent la multiplication ? ». Il est à remarquer que cette question simplifie la recherche. Plutôt que de partir à la recherche de « principes » et de « critères » qui favorisent l'émergence d'une vision, il s'agissait de dégager des « compétences » qui favorisent la « multiplication ». Si nous nous étions contenté de ces modifications, nous n'aurions pas pu nous recentrer sur le processus de recherche. Ce qui nous a permis d'opérer un véritable recentrement, ce fut l'attention portée à l'intervenant-chercheur. Il ne s'agissait plus d'être à la recherche de principes et de critères *in abstracto*, mais de compétences telles que vécues *in concreto* par l'intervenant. Nous étions autorisé à faire ce recadrage, puisque la recherche avait pour visée le développement d'un modèle d'intervention<sup>475</sup>. L'intervenant reprenait la place centrale qui lui revenait de droit dans ce type de thèse. Ainsi, la stratégie de formation allait être envisagée sous l'angle de « compétences » comprises comme la mise en œuvre de savoirs et de savoir-faire (un ensemble de principes et de critères). La finalité de la formation allait être comprise sous l'angle de la « multiplication ». C'est de cette façon que nous avons présenté nos objectifs de recherche (chapitre 2).

Une fois ce recentrage opéré, nous avons pu procéder à une analyse des données. Nous avons mené une analyse de la pratique à l'aide du **canevas d'interview** qu'on retrouve dans le Guide praxéologique de Saint-

---

<sup>474</sup> Voir le protocole de recherche (annexe 1).

<sup>475</sup> Voir le protocole de recherche (annexe 1).

Arnaud. Puis, nous avons complété cette analyse à l'aide de la **grille d'analyse** proposée par Saint-Arnaud dans son ouvrage *L'interaction professionnelle – Efficacité et coopération*. Cela donna lieu par la suite à l'interprétation des données.

### 3. L'interprétation des données : la corrélation

Comme nous l'avons mentionné, la théologie pratique se caractérise par l'utilisation de la méthode de la corrélation : « Or il n'y a pas de méthode avérée de corrélation, mais des approches diverses, puisque la réalité du monde contemporain est extrêmement difficile à saisir. Chaque théologien(ne) élabore une méthode personnelle pour arriver à l'« artefact » ou l'« artisanat » qu'est cette corrélation critique et créative »<sup>476</sup>. Pour mener à bien ce projet « artisanal », nous nous sommes inspiré des travaux d'autres artisans-théologiens. Nous avons fait appel à une méthode de corrélation inspirée de l'exégète catholique Denis Fricker. Celui-ci situe autour de la Parole de Dieu l'essentiel du travail d'interprétation des données. Selon lui, la Parole de Dieu est au cœur de la méthode de la corrélation, qui comporte une double démarche de relecture critique et d'application pastorale. Comme le dit Fricker :

Dans cette double démarche d'application et de relecture, les Écritures tiennent une place majeure. Pour le théologien protestant cela paraîtra sans doute évident, le théologien catholique se souvient, de son côté, de l'adage de Léon XIII, judicieusement rappelé dans Vatican II, 'L'étude de la Bible est l'âme de la théologie'<sup>477</sup>.

Non seulement l'étude de la Bible est l'âme de la théologie en général, mais selon nous, elle est aussi l'âme de la théologie pratique. Sur ce « chemin » réflexif que nous poursuivons, la relecture et l'application constituent les deux pans de l'interprétation des données. Nous aurons l'occasion de présenter cette double démarche en introduction de la partie 4 consacrée à la dimension biblique. Contentons-nous de dire brièvement ce que comporteront ces deux temps de l'interprétation.

Dans un premier temps, les données provenant de l'analyse nous amèneront à faire une relecture critique de certains textes de la Parole de Dieu relatifs à la formation de disciples. Puis, dans un second temps, nous chercherons à faire une application pastorale de la Parole de Dieu afin d'éviter de « sombrer dans un

---

<sup>476</sup> Parmentier, Élisabeth. Op. cit. p. 69.

<sup>477</sup> Fricker, Denis. « La Bible entre application pastorale et relecture critique. » *La théologie pratique*. p. 89.



idéalisme stérile », comme l'affirme Fricker<sup>478</sup>. La mise au jour de compétences relationnelles et leur opérationnalisation contribueront à une application pastorale.

Signalons pour terminer que cette démarche d'actualisation biblique s'inspirera de la méthodologie de l'application en usage dans les milieux évangéliques. Nous avons eu l'occasion d'approfondir une telle méthodologie dans un article de la revue *Cahiers de spiritualité ignatienne* intitulé : « Mettre en pratique la parole (Jc 1,22) »<sup>479</sup>. Nous référons à cet article pour plus d'informations sur la méthodologie utilisée à des fins d'actualisation pastorale.

## 4. Conclusion du chapitre 5

Nous avons présenté le « chemin » réflexif que nous avons suivi, au moyen de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données. Il nous reste maintenant à exposer les fruits de cette démarche, par le biais de l'analyse des données. L'analyse se concentrera sur le processus de recherche, plutôt que sur les contenus qui s'en dégagent. Les résultats auront quelque chose à voir avec l'intervenant, avec le type d'intervention qu'il a menée et la gestion du processus de recherche-action. Qu'est-ce que l'intervenant a cherché à faire au cours de la recherche-action? Et qu'est-ce qu'il a fait en réalité? Voilà autant de questions auxquelles nous chercherons à répondre pendant l'analyse des données.

---

<sup>478</sup> Idem p. 96.

<sup>479</sup> Auger, Jean-Philippe. « Mettre en pratique la Parole (Jc 1, 22). » Op. cit.



## Chapitre 6 : L'analyse des données

La recherche de congruence, c'est-à-dire l'intégration des actes et des croyances, joue un rôle important dans le maintien de l'équilibre psychologique. L'intégration est aussi au cœur de la théologie pratique (conclusion). C'est pour préserver cette congruence que l'intervenant cherchera à créer un univers comportemental en syntonie avec ses valeurs. Comme le disent Argyris et Schön :

Un monde comportemental qui renforce l'estime de soi, facilite l'expression de ses sentiments et écarte le sentiment d'être menacé peut inciter à devenir congruent; par contre, un monde comportemental qui diminue l'estime de soi et fait sentir le poids de la menace peut favoriser la déception de soi-même et un défaut de congruence<sup>480</sup>.

Le changement professionnel vient bien souvent de la reconnaissance d'un défaut de congruence. Le déséquilibre créé par l'apparition d'un dilemme, c'est-à-dire un conflit entre la théorie de référence et la théorie d'usage, peut susciter d'heureuses prises de conscience de la part de l'intervenant.

Dans ce contexte, l'intervenant est appelé à identifier une série de conflits possibles : dilemmes d'incongruité, dilemmes d'illogisme, dilemmes d'efficacité, dilemmes de valeur et dilemmes entourant la vérifiabilité. Pour que ces conflits suscitent de réelles prises de conscience, ils doivent être suffisamment importants pour qu'ils viennent ébranler « l'image que le protagoniste se fait de lui-même ». En effet, c'est sur la théorie de référence que s'édifie l'estime de soi. Dès lors que des éléments significatifs de sa théorie de référence se voient compromis par ses actions, l'intervenant se voit obligé en quelque sorte d'en tenir compte s'il veut préserver une certaine congruence entre ce qu'il dit vouloir faire et ce qu'il fait en réalité.

Après que fut faite la transcription des échanges menés dans le cadre de la recherche-action, nous avons procédé à leur analyse. L'analyse des données nous a permis d'identifier une série de dilemmes d'incongruité. Selon Argyris et Schön, de tels dilemmes « surgissent de l'incohérence qui se développe entre la théorie de référence, sur laquelle repose l'estime de soi, et la théorie d'usage »<sup>481</sup>. Ce manque de congruence a suscité chez nous un sursaut de conscience, voire un réveil pastoral à l'origine d'un nouveau cycle de conversion pastorale.

---

<sup>480</sup> Argyris, Chris, Donald Schön. *Théorie et pratique professionnelle*. p. 91.

<sup>481</sup> Idem p. 101.

# 1. Les caractéristiques des dilemmes

L'identification et l'analyse des dilemmes nous ont amené à reconnaître entre eux des similarités. Nous avons observé certaines constantes entre le type de dilemmes rencontrés, la structure de la relation qui s'y est développée et les compétences en jeu. Nous allons présenter brièvement chacune de ces variables régulatrices, après quoi, nous ferons l'analyse détaillée de ces dilemmes, en montrant comment chacune de ces variables entre dans les dialogues entre l'intervenant-chercheur et les co-chercheurs.

Il est à noter que l'analyse praxéologique s'est faite sur la base des dialogues qui ont été consignés dans les transcriptions des différentes rencontres. Dans ce type d'analyse, l'important n'est pas de pouvoir reconstituer exactement la scène et d'en ressortir les divers éléments de manière détaillée. L'important est de pouvoir « diagnostiquer la théorie d'usage de l'intervenant »<sup>482</sup>. C'est ce que nous nous proposons de faire dans l'analyse des cas ci-dessous.

## 1.1 Des dilemmes liés à la structure de la relation

Un regard d'ensemble sur les dilemmes identifiés permet de reconnaître un premier point commun : ils ont tous trait à la structure de la relation.

La relation qui s'est établie entre le chercheur et les co-chercheurs s'est structurée différemment suivant le déroulement de la recherche : tantôt il s'agissait d'une structure de pression, où les co-chercheurs étaient perçus comme des exécutants qui devaient suivre les orientations du chercheur, tantôt il s'agissait d'une structure de service, où le chercheur dut tenir compte des contraintes que lui imposaient les co-chercheurs, bien qu'il soit resté maître du processus d'intervention. D'une manière ou d'une autre, nous avons affaire à des relations à sens unique où un contrôle unilatéral était exercé.

Si de tels scénarios ont vu le jour, c'est que, par moments, les conditions de coopération entre le chercheur et les co-chercheurs n'ont pas été maintenues. Pour qu'il y ait coopération, Saint-Arnaud énonce trois conditions : (1) les partenaires doivent poursuivre un but commun; (2) les partenaires doivent se reconnaître

---

<sup>482</sup> Idem p. 149.

mutuellement un champ de compétence par rapport au but visé; (3) les partenaires doivent exercer entre eux une influence en fonction de leur champ de compétence propre<sup>483</sup>.

Si ces conditions ne sont pas respectées, on assiste à des phénomènes d'ingérence et de complicité avec l'ingérence : « On parle d'ingérence lorsqu'un des partenaires ne respecte pas le champ de compétences de l'autre et de complicité avec l'ingérence lorsqu'un des partenaires accepte ou encourage l'ingérence de l'autre »<sup>484</sup>.

De manière générale, nous aurons l'occasion de vérifier en quoi chacun des dilemmes met en scène des phénomènes d'ingérence de part et d'autre, phénomènes associés à la structure de la relation mise en place entre le chercheur et les co-chercheurs.

## 1.2 Des dilemmes liés à des compétences relationnelles

À y regarder de plus près, l'ensemble des dilemmes identifiés met en évidence la dynamique relationnelle entre le chercheur et les co-chercheurs. Comme le dit la praxéologue Lucie Mandeville :

Au-delà de toutes compétences techniques, la dynamique relationnelle qui s'instaure au cœur de l'intervention repose sur une logique particulière, qui est déployée à partir d'une capacité à exploiter au maximum son facteur P. Celle-ci intègre la dimension affective et cognitive de la personne, et influence hors de tout doute l'établissement et le déroulement de la relation (Curry et Wergin, 1993)<sup>485</sup>.

D'après Mandeville, cette dynamique comporte un ensemble de compétences qui se situent « au-delà de toutes compétences techniques ». Celles-ci seraient davantage d'ordre affectif ou cognitif et elles affecteraient l'efficacité de l'interaction.

À ce niveau d'analyse, Saint-Arnaud distingue la compétence technique de la compétence relationnelle : « La compétence technique fait partie de la compétence disciplinaire; elle consiste à appliquer correctement, dans la réalité, un procédé particulier ou un modèle d'intervention »<sup>486</sup>. Dans le cas de la recherche-action, la compétence technique consistait à appliquer convenablement le protocole de recherche, qui constituait notre modèle d'intervention pour toute la durée des rencontres. Pour chacun des dilemmes identifiés, nous

---

<sup>483</sup> Saint-Arnaud, Yves. *L'interaction professionnelle*. p. 251.

<sup>484</sup> Idem p. 252.

<sup>485</sup> Mandeville, Lucie. « Pour que la formation rejoigne la pratique. » *Apprendre autrement*. p. 30.

<sup>486</sup> Saint-Arnaud, Yves. *L'interaction professionnelle*. p. 24.

rappellerons quelles consignes techniques étaient contenues dans le protocole de recherche et en quoi la reconnaissance de la plus ou moins grande observance de ces consignes est insuffisante pour rendre compte de l'inefficacité de l'intervention. Il n'y a pas que les compétences techniques qui soient en jeu. D'autres compétences sont exigées de la part de l'intervenant-chercheur, comme le montrera l'analyse des dialogues contenus dans les transcriptions.

Saint-Arnaud affirme que la « compétence relationnelle s'alimente de la compétence technique, mais elle va au-delà; elle exige que l'on prenne en considération les particularités de chaque situation »<sup>487</sup>. Les différents dilemmes identifiés nous invitent à reconnaître certaines particularités d'ordre relationnel qui opèrent une brèche dans l'application pure et simple du protocole de recherche. Ces dilemmes nous invitent à dépasser le seul plan technique pour partir à la recherche de compétences relationnelles : la « compétence relationnelle exige que l'on dépasse les limites inhérentes à toute technique en se mettant à l'école du particulier »<sup>488</sup>.

Dans son ouvrage *L'interaction professionnelle*, Saint-Arnaud a mis au jour cinq règles dont tiennent compte les praxéologues dans l'analyse de leur pratique professionnelle. Chacune de ces règles est de l'ordre de la compétence relationnelle. Le praxéologue est appelé à mettre en pratique chacune de ces règles dans le cadre de ses interventions : (1) le partenariat, (2) la concertation, (3) l'alternance, (4) la non-ingérence et (5) la responsabilisation. Aux fins de compréhension de l'analyse, nous présentons la définition qu'en donne Saint-Arnaud sous forme de règles d'action :

1. Le partenariat : « Quelle que soit la structure au point de départ – structure de pression ou structure de service – je crée un partenariat en cherchant avec mon interlocuteur un objectif vers lequel nos intérêts convergent de façon à pouvoir travailler ensemble »<sup>489</sup>.
2. La concertation : « Tout au long de la rencontre, une partie de mon attention est axée sur le processus : je prends le temps de préparer le terrain par une entrée où j'associe mon interlocuteur à la structuration de la rencontre, puis je préviens ou supprime les obstacles en m'assurant qu'à tout moment, au cours du dialogue, nous poursuivons une cible commune »<sup>490</sup>.
3. L'alternance : « J'utilise des canaux de communication spécifiques pour la réception, la facilitation, l'entretien de la relation et l'information sur le contenu; je passe souvent d'un canal à l'autre »<sup>491</sup>.

---

<sup>487</sup> Idem p. 26.

<sup>488</sup> Idem p. 26 et 29

<sup>489</sup> Idem p. 97.

<sup>490</sup> Idem p. 122.

<sup>491</sup> Idem p. 135.

4. La non-ingérence : « Lorsque je vise un changement, je reconnais les limites de mon pouvoir, puis j'utilise celui-ci sans interférer avec le pouvoir de mon interlocuteur; j'évite l'ingérence et la complicité avec l'ingérence afin que l'interlocuteur puisse effectuer des choix personnels »<sup>492</sup>.
5. La responsabilisation : « Je nous traite, mon interlocuteur et moi, comme des êtres uniques, capables d'effectuer des choix personnels; j'invite mon interlocuteur à utiliser son pouvoir personnel en faisant des choix éclairés pour tout ce qui relève de sa compétence »<sup>493</sup>.

Pour chacun des dilemmes identifiés, nous nous servons de ces règles pour évaluer tout ce qui relève de la compétence relationnelle dans le dialogue qu'établit le chercheur avec les co-chercheurs.

### **1.3 Des dilemmes liés à des compétences en coaching**

L'étude des dilemmes à l'aide des règles praxéologiques de Saint-Arnaud nous a amené très rapidement à reconnaître leur similarité avec les compétences relationnelles en coaching. Dans notre rapport de recherche en date du 6 juin 2008, nous recommandions de poursuivre nos travaux dans la perspective du coaching.

Parmi les approches relationnelles utilisées en formation de disciples, le coaching et le mentorat constituent deux perspectives favorisant le développement de la personne, de ses dons et de ses talents (chapitre 3). Pourquoi avoir opté pour le coaching plutôt que le mentorat?

Une première revue de la littérature nous a montré que l'approche en coaching était fondée sur les compétences et prônait l'acquisition de compétences. Ceci nous a amené à nous intéresser au coaching plutôt qu'au mentorat qui fonde davantage son approche sur le développement des attitudes. La prise en compte de notre domaine de recherche nous a aussi fait voir que le coaching permet de saisir le processus de formation de disciples sous l'angle de la délégation pastorale (chapitre 3), ce qui correspond bien à la dynamique vécue au sein de l'équipe de recherche.

Au cours de l'année 2008-2009, nous avons reçu une formation professionnelle en coaching auprès de l'*Institute for Life Coach Training* (États-Unis). Au moyen de cette formation, nous avons découvert que la pratique du coaching consiste principalement à exercer un ensemble de compétences relationnelles. La Fédération internationale de coaching (FIC) a énoncé onze compétences qui permettent de baliser la relation

---

<sup>492</sup> Idem p. 165.

<sup>493</sup> Idem p. 186.

en tant que processus. Qu'il nous soit permis de faire un rapprochement entre les règles praxéologiques dégagées par Saint-Arnaud et les compétences en coaching énoncées par la Fédération internationale de coaching (FIC). Signalons que l'énoncé des onze compétences se retrouve à l'annexe 9. Voici les règles praxéologiques mises en parallèle avec les compétences de la Fédération dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 1 : Les règles praxéologiques et les compétences en coaching**

| <b>Les règles praxéologiques</b> | <b>Les compétences en coaching</b>   |
|----------------------------------|--|
| Le partenariat                   | 1. Le respect des règles d'éthique et des normes professionnelles<br>2. La clarification de la convention de coaching  |
| La concertation                  | 3. L'établissement d'une relation de confiance et d'intimité avec le client<br>4. L'offre d'une présence de coach  |
| L'alternance                     | 5. L'écoute active<br>6. Le questionnement puissant<br>7. La communication directe   |
| La non-ingérence                 | 8. L'élargissement de la conscience du client  |
| La responsabilisation            | 9. La définition de l'action ( <i>dessiner l'action</i> )<br>10. La planification de l'action et l'identification des buts<br>11. La gestion du progrès et de l'imputabilité |

Dans le premier bloc associé au « partenariat », les deux compétences qui y figurent ont pour but de structurer la relation de coopération. Saint-Arnaud rappelle que « la structure de coopération se définit par le fait qu'il y a un but commun »<sup>494</sup>. Le respect de règles éthiques et de normes professionnelles permet de poser un cadre d'intervention au sein duquel une convention peut être établie entre l'acteur et l'interlocuteur, ou en contexte de coaching, entre le coach et son client.

Dans le deuxième bloc associé à la « concertation », les deux compétences qui y apparaissent permettent de veiller à la concertation tout au long du processus. Pour Saint-Arnaud, « la règle de la concertation souligne à quel point il est important de gérer le processus de communication »<sup>495</sup>. Le fait d'établir une relation de confiance permet au coach d'offrir un support continu pendant tout le processus. Il lui permet entre autres de « demander la permission au client avant de le coacher à propos de nouveaux aspects perçus comme délicats

<sup>494</sup> Idem p. 86.

<sup>495</sup> Idem p. 122.



par lui » (compétence 3 – annexe 9). Cela correspond au procédé d'entrée analogique appelé « toc, toc » typique de tout effort de concertation selon Saint-Arnaud<sup>496</sup>.

Dans le troisième bloc lié à « l'alternance », les trois compétences qui y sont associées font référence aux canaux de communication mis en évidence par Saint-Arnaud. Elles renvoient plus particulièrement aux procédés de facilitation (F), tels que l'écoute active, le questionnement puissant et la communication directe.

Quant au quatrième bloc associé à « la non-ingérence », la compétence de l'élargissement de la conscience contribue chez la personne coachée à se réapproprier son pouvoir personnel, c'est-à-dire à exercer son pouvoir dans les limites de son champ de compétence. Chercher à « élargir la conscience du client », c'est faire en sorte, pour un coach, d'influencer son client de manière positive, de façon à éviter toute complicité avec l'ingérence<sup>497</sup>.

Finalement, le dernier bloc lié à « la responsabilisation » regroupe trois compétences qui ont toutes pour but d'aider le client à faire des choix personnels, c'est-à-dire « des choix éclairés pour tout ce qui relève de sa compétence »<sup>498</sup>. Relevant toutes de la responsabilisation, les compétences telles que la définition de l'action, la planification de l'action et la gestion du progrès portent plus spécialement sur « l'opération centrale qui fait le lien entre l'évaluation que l'on fait d'une situation et l'action que l'on entreprend pour changer une situation insatisfaisante »<sup>499</sup>.

Comme on vient de le voir, les cinq compétences identifiées par Saint-Arnaud contiennent en germe les onze compétences en coaching énoncées par la Fédération internationale de coaching. C'est donc dire que les lacunes associées au processus de recherche-formation, et en particulier, les compétences relationnelles en souffrance que nous identifierons correspondent en grande partie aux compétences en coaching, telles que reconnues par la FIC. Pour qu'une structure de type partenarial puisse se développer entre le disciple et le formateur de disciples, le formateur aurait tout intérêt à élargir l'éventail de ses compétences relationnelles, pour intégrer les pratiques propres au coaching.

Nous verrons en quoi les dilemmes présentés ci-dessous mettent en lumière des lacunes relationnelles et pourquoi cela pave la voie au développement d'un modèle d'intervention en coaching.

---

<sup>496</sup> Saint-Arnaud, Yves. *L'interaction professionnelle*. p. 124.

<sup>497</sup> Idem p. 182.

<sup>498</sup> Idem p. 186.

<sup>499</sup> Idem p. 201.

## 2. L'analyse des dilemmes

La relecture des transcriptions à l'aide du **canevas d'interview** a permis d'identifier huit dilemmes d'incongruité. Chacun des dilemmes sera maintenant étudié à l'aide de la **grille d'analyse** de Saint-Arnaud appelée « test personnel d'efficacité ». Habituellement, ce test est utilisé « dans le feu de l'action » pour aider l'intervenant à « corriger sur le champ » son intervention. Lorsqu'il est utilisé après-coup, il favorise l'apprentissage de la réflexion praxéologique<sup>500</sup>. Il permet de « s'exercer à orienter son attention vers les effets immédiats » de son action<sup>501</sup>.

Pour chaque dilemme, nous chercherons à rendre compte de la manière dont est structurée la relation, en nous intéressant à tout ce qui a trait à la compétence relationnelle.

Rappelons que les dilemmes apparaissent au fur et à mesure de la démarche de recherche-action, démarche qui comporte 5 étapes : la réflexion initiale (étape 1); la précision du problème et de son contexte (étape 2); la planification de l'action (étape 3); l'action et l'observation (étape 4); l'évaluation et la prise de décision (étape 5). Pour chaque dilemme, nous signalerons à quelle étape celui-ci apparaît, l'objectif de l'étape, la démarche et le produit de l'étape en question, ainsi que le contexte immédiat de la discussion entre le chercheur et les co-chercheurs.

### 2.1 Le dilemme 1

Le premier dilemme apparaît à la réunion 3 du 24 février 2008, au moment où le groupe de recherche amorce la réflexion initiale associée à l'étape 1<sup>502</sup>. À cette étape, l'objectif est d'« identifier un ou des principes liés à la question de l'émergence de la vision démultiplicatrice et qui posent problème »<sup>503</sup>. Pour les co-chercheurs, la démarche consiste à identifier un ou des principes de formation de disciples qui les interpellent parmi une liste de principes déjà préparée par le chercheur<sup>504</sup>. Les questions suivantes aident le chercheur à animer la discussion :

- Qu'est-ce que je pense des principes présentés?

---

<sup>500</sup> Pour les fins de l'analyse, nous nous servirons de tous les instruments que fournit le test personnel d'efficacité, à l'exception de l'indicateur affectif basé sur les couleurs vert-jaune-rouge. Celui-ci se veut une aide pour opérer une réflexion-dans-l'action plutôt qu'un outil pour mener après-coup une réflexion-sur-l'action.

<sup>501</sup> Idem p. 55.

<sup>502</sup> Document CD ressource : verbatim 3, p. 18-20.

<sup>503</sup> Voir le protocole de recherche (annexe 1).

<sup>504</sup> Idem p. 38.

- Quelle est l'importance que j'accorde à ces principes?
- Est-ce que ces principes entrent en conflit avec mes valeurs, mes convictions, mon mode de vie ou ma vision de l'Église?
- Est-ce vraiment important de réfléchir sur les principes liés à cette étape du processus de formation?

Au terme de l'étape, « l'équipe de recherche aura identifié par consensus un ou des principes rattachés à une étape du processus de formation de disciples, en lien avec la question de la vision démultipliée »<sup>505</sup>. La démarche a pour but de faire réagir les participants quant aux principes qui leur ont été présentés.

Le dilemme survient au moment où plusieurs participants ont déjà réagi à l'un ou l'autre des principes présentés par le chercheur. La personne A ne paraît pas comprendre le sens de la démarche et le chercheur veut réagir à la situation. Cela donne lieu à un dialogue entre la personne A et le chercheur. Pour nous aider à décrire ce dialogue, nous allons utiliser la **grille d'analyse** de Saint-Arnaud<sup>506</sup>. Cette grille comporte les éléments suivants : dans la première colonne, nous indiquons quelle était notre intention, c'est-à-dire l'effet attendu de notre intervention; la deuxième colonne comporte une description de la stratégie que nous avons utilisée, c'est-à-dire le dialogue proprement dit; la troisième colonne renvoie à un décodage des propos de l'interlocuteur, suivant quatre catégories : les faits (fa), les idées (id), les réactions affectives (ra) ou les intentions (in)<sup>507</sup> ; enfin, la quatrième colonne permet d'indiquer lequel des quatre canaux de communication nous a servi : la réception (R), la facilitation (F), le canal d'entretien de la relation (Er) et le canal d'information sur le contenu (Ic). Lorsque la réplique donne lieu à un changement de canal de communication, nous ajoutons un astérisque (\*). Ceci nous permet d'évaluer dans quelle mesure le dialogue permet d'alterner fréquemment d'un canal de communication à un autre. Il s'agit de diviser le nombre d'astérisques (\*) représentant un changement de canal par le nombre d'attributions de canaux de communication pour obtenir le pourcentage d'alternance.

### Grille d'analyse 1 : Le dilemme 1

| <b>Visée</b><br>Je veux que (personne A, B, C ou D) dise ou fasse (réaction souhaitée). | <b>Dialogue</b><br>Ce que j'ai dit pour produire l'effet visé et réaction obtenue. | <b>Décodage empathique</b><br>(fa, id, ra, in) | <b>Canaux</b><br>(R, F, Er, Ic) |
|---|--|--|---------------------------------|
|   | <b>1- Personne A :</b><br>J'ai envie de dire quelque chose; je suis complètement   | ra   |                                 |

<sup>505</sup> Idem p. 39.

<sup>506</sup> Saint-Arnaud, Yves. *L'interaction professionnelle*. p. 55-61 (la collecte des données)

<sup>507</sup> Idem p. 144.

|   |   |          |     |
|---|---|----------|-----|
|   | « détimé », je ne suis pas pan toute, je suis complètement en dehors du système. C'est assez noir et assez embêtant que je me demande si je suis capable de suivre.   |          |     |
| <b>Première visée :</b><br>Je veux que la personne A puisse exprimer son problème.                            | <b>2- Chercheur :</b><br>OK, eh bien, la question est bonne.  |          | F   |
|   | <b>3- Personne D :</b><br>Je la trouve merveilleuse, et ça me surprend que vous dites cela.   | ra       |     |
|   | <b>4- Personne A :</b><br>Je dois avoir le système mou trop lent. Ce que vous dites, je le comprends, mais à un moment donné, il va falloir faire quelque chose avec ça et je ne vois pas quoi.   | id<br>fa |     |
| <b>Même visée</b>   | <b>5- Chercheur :</b><br>OK, devant cette situation-là, t'es porté à te dire quoi?  |          | F   |
|   | <b>6- Personne A :</b><br>La semaine prochaine, je vais venir reconduire la personne B et je vais vous attendre de l'autre côté.  | in       |     |
| <b>Même visée</b>   | <b>7- Chercheur :</b><br>OK, toi, ça ne te pousse pas à continuer, tel que les choses sont commencées.  |          | F   |
|   | <b>8- Personne A :</b><br>Je vois d'où on est parti, mais je ne suis pas capable pantoute de voir ce qu'on va faire.  | fa       |     |
| <b>Deuxième visée :</b><br>Je veux que la personne A puisse préciser son problème.                            | <b>9- Chercheur :</b><br>On pourra en parler de ça, mais est-ce que tu penses que ta difficulté est liée au fait... c'est-tu à cause du contenu ou plutôt à cause de la démarche? Ta question est de savoir où ça nous mène?  |          | F   |
|   | <b>10- Personne A :</b><br>C'est ça en partie, pis le chemin... emmagasiner tout ce que tu dis là, c'est trop pour moi.   | fa       |     |
| <b>Troisième visée :</b><br>Je veux que la personne A puisse relativiser une partie du problème (le contenu). | <b>11- Chercheur :</b><br>Ça par exemple, on ne te demande pas... c'est bien important de dire que le but, ce n'est pas d'emmagasiner tout ça. Il y a beaucoup d'informations, et le but, c'est pas de réagir à tout ça. Mais s'il y a quelque chose là-dedans qui t'interpelle à quelque part, bien OK. Le but n'est pas de tout gober ça. |          | *Er |
|   | <b>12- Personne A :</b><br>Moi, j'aime les démarches où je sais où je vais d'avance. Et là, je peux arriver à comprendre et, fais-toi s'en pas, je vais suivre. Je vais prendre de l'avance, même, souvent. Mais  | fa       |     |

|  |  |    |    |
|--|--|----|----|
|  | dans ça, c'est impossible.   |    |    |
| <b>Quatrième visée :</b><br>Je veux mettre fin à la discussion avec la personne A. | <b>13- Chercheur :</b><br>OK. Moi, si tu veux, je peux te rencontrer et on pourra en parler ensemble, et je peux te donner les informations concernant la démarche. Si, après cette rencontre-là, c'est toujours pas clair, à ce moment-là, ça sera à toi de voir ce que tu peux faire. Moi, je suis là pour aider. Pis ce qui est bien important, c'est au tour de la personne A, actuellement, de ne pas voir clair, de pas très bien savoir où les choses vont. Mais si on continue le projet de recherche, dans deux mois, ça peut être au tour d'une autre personne de ne plus savoir où on s'en va. Dans le fond, ce n'est pas la fin du monde... on peut dire que ce n'est pas la fin du monde, mais c'est la fin d'un monde... |    | Er |
|  | <b>14- Personne D :</b><br>C'est sûr que tu dois t'attendre que tu vas avoir des réactions.  | id |    |
| <b>Même visée</b>  | <b>15- Chercheur :</b><br>Bien c'est normal des réactions. Je suis content d'avoir des réactions. Je me rends compte que je ne suis pas en présence de corps morts, que je suis en présence d'êtres bien vivants! Merci à la personne A de réagir avec franchise et avec clarté. Il s'agit de savoir, si j'ai le désir d'aller jusqu'au bout, ces obstacles-là peuvent être des opportunités pour avancer. Mais on en parlera, si tu veux. Bon, il est trois heures et on va prendre notre pause.  |    | Er |

Dès l'apparition de ce premier dilemme, une série d'éléments d'ordre relationnel entre en jeu.

La relation de partenariat est remise en cause par l'absence de but commun entre le chercheur et son interlocuteur, à savoir la personne A. D'une part, le chercheur veut permettre à la personne A d'exprimer son problème. D'autre part, la personne A veut qu'on lui dise le « pourquoi » de la démarche. Par trois reprises, elle demande indirectement qu'on lui rappelle le « pourquoi » de la recherche-action, chose que ne fera pas le chercheur à cette occasion. À travers tout l'échange, le chercheur pose des questions de facilitation, mais il s'agit vraisemblablement d'un phénomène de camouflage. Par camouflage, Saint-Arnaud réfère à « une forme interrogative pour transmettre un message, sans qu'il s'agisse pour autant de facilitation »<sup>508</sup>. Si l'on s'en tient à cette interprétation, le chercheur ne voudrait pas aborder le cadre de la recherche et se mettre en position d'entretien de la relation. Il poserait une série de questions pour camoufler son intention réelle. Quand il se met en position d'entretien de la relation, c'est pour se placer sur la défensive. Cela donne lieu à un

<sup>508</sup> Idem p. 152.

phénomène d'escalade, ce que Saint-Arnaud appelle un « dialogue de sourds ». Selon lui : « Dans la plupart des cas où il y a escalade, on constate que la façon de poser le problème a rendu la coopération difficile parce que le pouvoir de l'interlocuteur n'a pas été reconnu »<sup>509</sup>.

Au moment où cette discussion survient, le groupe en est encore à la formulation du problème. Saint-Arnaud signale que dans la plupart des cas d'escalade, le pouvoir de l'interlocuteur n'est pas suffisamment reconnu. Dans la façon de formuler le problème, il est possible que la personne A n'ait pas pu exercer son pouvoir personnel à sa pleine mesure. Celle-ci doute de son pouvoir personnel. En voici 4 indicateurs (nous soulignons) :

- "C'est assez noir et assez embêtant que je me demande si je suis capable de suivre." (réplique 1)
- "Je dois avoir le système mou trop lent" (réplique 4).
- "Je vois d'où on est parti, mais je ne suis pas capable partout de voir ce qu'on va faire." (réplique 8)
- "C'est ça en partie, pis le chemin... emmagasiner tout ce que tu dis là, c'est trop pour moi" (réplique 10).

Pour qu'un tel dialogue ne donne pas lieu à un phénomène d'ingérence de la part du chercheur, il est essentiel que le champ de compétence du co-chercheur soit reconnu et que l'on en tienne compte « dans la formulation du problème ou de la situation à traiter »<sup>510</sup>. Il semble que la compétence de la personne A n'ait pas suffisamment été reconnue et encouragée de la part du chercheur. Celui-ci fait peu appel à son expertise au cours de ce dialogue.

Signalons que la personne A dit avoir un problème avec l'ensemble de la démarche. Si le chercheur s'en était tenu à la règle de la concertation, celui-ci aurait ramené le problème à l'étape 1 de la recherche-action, à savoir la cible d'entrée. Le chercheur aurait pu rappeler la cible poursuivie à cette étape de la recherche-action et s'entendre pour traiter de ce sujet avec la personne A. Plutôt que de circonscrire le malaise de la personne A à l'étape 1 de la recherche, ce malaise a été associé à l'ensemble de la démarche, ce qui a rendu sa gestion d'autant plus difficile.

Dans le dialogue avec la personne A, notons aussi qu'il y a peu de place à de l'alternance. En tout, le chercheur réalise 7 interventions, et sur ces 7 interventions, les 4 premières sont de l'ordre de la facilitation, tandis que les 3 dernières sont de l'ordre de l'entretien de la relation. Nous sommes donc en présence de

---

<sup>509</sup> Idem p. 177.

<sup>510</sup> Idem p. 176.

deux blocs alternants facilitation et entretien, plutôt qu'une forme d'alternance entre plusieurs canaux de communication. Cela donne lieu à 1 changement de canal sur 7 attributions (1/7), pour un pourcentage d'alternance de 14,3 %.

Dans ce dilemme, le chercheur fait appel à la responsabilisation de la personne A quand elle dit à la réplique 13 : « OK. Moi, si tu veux, je peux te rencontrer et on pourra en parler ensemble, et je peux te donner les informations concernant la démarche. Si, après cette rencontre-là, c'est toujours pas clair, à ce moment-là, ce sera à toi de voir ce que tu peux faire. » Le chercheur place la personne A devant l'éventualité d'un choix à faire, sur la base d'informations pertinentes.

Il apparaît cependant que cet échange aurait pu être l'occasion pour tout le groupe de se responsabiliser autour de la problématique de départ, puisque cette discussion survient au moment d'amorcer la réflexion initiale autour du problème. Cet appel à la responsabilisation est donc limité. En réalité, il est à se demander si c'est un véritable appel à la responsabilisation, ou si cela procède plutôt de la stratégie de l'intervenant pour mettre fin à la discussion. Signalons que cet incident a provoqué le retrait de la personne A du groupe de recherche.

## 2.2 Le dilemme 2

Le dilemme 2 survient à la réunion 4 du 2 mars 2008<sup>511</sup>, qui a pour but de compléter l'étape 1 amorcée lors de la dernière réunion. Le groupe de recherche veut compléter la démarche de l'étape 1, qui consiste à identifier un ou des principes de formation de disciples qui les interpelle parmi une liste de principes déjà préparée par le chercheur<sup>512</sup>. Au terme de cette réunion, le groupe de recherche a réussi à identifier 4 principes permettant de cerner la problématique générale de la recherche. Avant d'en arriver là, la discussion s'est poursuivie autour des principes, dans l'espoir d'en arriver à un consensus. Ce dilemme met en évidence les efforts du chercheur pour en arriver à un tel consensus.

---

<sup>511</sup> Document CD ressource : verbatim 4, p. 19-21.

<sup>512</sup> Voir le protocole de recherche (annexe 1).

## Grille d'analyse 2 : Le dilemme 2

| <b>Visée</b><br>Je veux que (personne A, B, C ou D) dise ou fasse (réaction souhaitée).                                  | <b>Dialogue</b><br>Ce que j'ai dit pour produire l'effet visé et réaction obtenue.  | <b>Décodage empathique</b><br>(fa, id, ra, in) | <b>Canaux</b><br>(R, F, Er, Ic) |
|--|---|--|---------------------------------|
| <b>Première visée :</b><br>Je veux que les co-chercheurs perçoivent la problématique générale sous l'angle de la vision. | <b>1- Chercheur :</b><br>J'allais dire, en quelque part, ça se peut-tu qu'on est un peu aveugles? Gardons ça comme ça. On va prendre une pause et après, on va recommencer.   |  | Ic                              |
|  | PAUSE   |  |                                 |
| <b>Même visée</b>  | <b>2- Chercheur :</b><br>Alors, on va continuer, si vous voulez. Là, il faudrait en venir à un consensus par rapport à ce qu'on vient de se dire, par rapport aux 4 pages que je vous avais passées. Les 4 pages que je vous avais passées, ici, ça s'appelle : phase 1 de l'évangélisation. Ça, c'est un résumé de ce que disent les Évangiles, spécialement, à propos de la vision à l'étape où nous sommes. C'est-à-dire que Jésus, dans les Évangiles, avec ses disciples qui ont commencé à Le suivre, une des premières choses qu'il fait, c'est de leur montrer qu'ils sont aveugles spirituellement. Pour leur montrer ça, son interpellation, c'est qu'il leur donne des miracles, des libérations, Il pose des gestes miraculeux devant leurs yeux; et ça éveille leurs yeux. Ils se rendent compte qu'ils sont aveugles spirituellement.<br><br>Donc, moi, ce que j'ai vu quand il parle du processus de formation de disciples selon Jésus; Jésus, une des premières choses qu'il commence à faire, c'est de montrer à ses disciples qu'à quelque part, ils sont aveugles spirituellement, ils n'ont pas beaucoup de vision. Que leur vision est limitée. Et là, Il les amène à développer une vision concernant leur propre vie, concernant Dieu, concernant les autres. |  | *Er<br><br>*Ic                  |
|  | <b>3- Personne B :</b><br>Ce qui me vient là-dessus, c'est la parabole du jeune homme riche. <i>J'ai suivi tout ça, ce que Dieu me demande.</i> Mais Jésus dit : « Si tu veux aller plus loin, vends tout puis, viens et suis-moi ». Moi, le « vends tout », ce n'est pas de vendre ta maison; c'est, toutes les connaissances que t'as, tout ce que tu t'es créé,  | id   |                                 |



|                   |   |  |                                  |
|-------------------|---|--|----------------------------------|
|                   | débarrasse-toi de ça et suis-moi. Ça t'alourdit ça.   |  |                                  |
| <b>Même visée</b> | <p><b>4- Chercheur :</b></p> <p>C'est un bon exemple. On va juste revenir; vous voyez un peu où c'est qu'on est rendus, hein, tout le monde? Vous voyez un petit peu où on est rendus là? Là, ce qu'il faut faire, à l'étape 1, ce qu'il fallait faire; il fallait faire un consensus sur un ou des principes rattachés à cette étape-là du processus. Il fallait faire un consensus sur ça ici. Donc, ce qu'on est en train de faire, c'est que, à la lumière de la Parole de Dieu -ici ce sont les pages qu'on avait la semaine passée, toutes les pages - à la lumière de la Parole de Dieu tel que c'est résumé ici, comment décririez-vous le problème qu'on est en train de vivre? Parce qu'on vit comme une sorte de problème; si on cherche des solutions, c'est parce qu'il y a un problème. Sinon, il n'y a pas de solution à chercher. Comprenez-vous notre approche? S'il n'y a pas de problème, il n'y a pas de recherche; s'il n'y a pas de recherche, il n'y a pas de solution.</p> <p>Si on ne s'entend pas sur le problème, on ne peut pas s'entendre sur la solution. S'il n'y a pas de problème, bien tout ce qu'on fait ici, c'est complètement artificiel, c'est complètement vaporeux et inutile. Si on ne considère pas qu'il y a quelque chose dans notre vie qui a besoin d'être changé, si on ne considère pas qu'à quelque part on a un problème de vision; je vais dire les choses claires, excusez pour les âmes sensibles, si on ne considère pas qu'on a un problème de vision, moi le premier, on ne continue pas la recherche. Il ne faut pas faire un drame avec ça; mais c'est qu'on a la Parole de Dieu pour nous éclairer.</p> <p>Donc là, il faudrait s'entendre ensemble; est-ce que vous trouvez que ce qu'on vient de dire dans la première heure, il y a des choses qui correspondent à ce qu'on vient de dire? Comprenez-vous ce que je veux dire? Partant de là, si on dit là-dedans qu'il y a des choses qui correspondent à ce qu'on vient de dire, après ça, on va pouvoir aller trouver des textes de la Parole de Dieu qui nous parlent de ces choses-là. Voyez-vous là où c'est qu'on s'en va là? Après ça,</p> |  | <p>*Er</p> <p>*Ic</p> <p>*Er</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>une fois qu'on aura fait cette première chose-là, là on va se dire : ça nous éclaire-tu sur notre propre vie, sur notre propre vision? Si oui, on avance.</p> <p>Et après ça, on va continuer un second cycle. Le premier cycle de la recherche-action et du processus d'évangélisation telle que je peux le voir là, c'est de démarrer le processus visionnaire. On appelle ça le « processus visionnaire ». De démarrer une réflexion sur notre propre vision; c'est ça la première étape là. Dites-moi ce que vous comprenez de ça.</p> |  |  |
|--|---|--|--|

Dans le dilemme 2 présenté ci-dessus, la perception du problème sous l'angle du thème de la vision apparaît plus importante pour le chercheur que pour les co-chercheurs. En réalité, la personne B cherche à reformuler la problématique à sa manière, mais le chercheur n'en tient pas compte. Le chercheur veut que l'on formule la problématique sous l'angle de la vision. L'insistance avec laquelle le chercheur tient à ce que les co-chercheurs perçoivent le problème sous l'angle de la vision finit par trancher avec ce que le protocole de recherche demande. Le protocole demande à ce que le groupe puisse identifier « un ou des principes de formation de disciples » qui les interpelle parmi une liste de principes<sup>513</sup>. Ceci n'implique pas qu'ils adhèrent forcément à la problématique de la vision. Le chercheur opère subtilement un écart entre la théorie de référence et la théorie d'usage. D'une part, le chercheur veut que les co-chercheurs perçoivent le problème par le biais du thème de la vision. Quant à eux, les co-chercheurs discutent librement autour des principes afin de faire consensus autour de ceux-ci. La personne B ne tient pas à adhérer à tout prix à la problématique de la vision, d'où la difficulté d'établir un réel partenariat de part et d'autre.

En ce qui a trait aux canaux de communication utilisés par le chercheur, notons au passage l'insistance avec laquelle le chercheur rappelle le contenu de la recherche (Ic). À cette étape de la démarche, le chercheur aurait mieux fait de rappeler la cible de l'entrée de la recherche dans un réel effort de concertation.

De plus, par manque d'écoute active, le dialogue s'enlise. À titre d'exemple, à la réplique 4, le chercheur facilite la relation en disant tout simplement : « C'est un bon exemple ». Comme si l'idée que la personne B avait soumise venait exemplifier ce que le chercheur disait précédemment à propos de la vision, alors qu'en réalité, il s'agit d'autre chose. L'intervenant-chercheur aurait pu lui demander de préciser ce que la personne B entend par là, dans un réel effort d'écoute active. Apparemment, le chercheur ne cherche pas à en savoir plus et il reprend le discours à l'endroit où il l'avait laissé.

---

<sup>513</sup> Idem p. 38.

Saint-Arnaud soutient que « l'analyse de bien des dialogues révèle que, souvent, on utilise une forme interrogative pour transmettre un message, sans qu'il s'agisse pour autant de facilitation »<sup>514</sup>. Aurait-on affaire ici à ce genre de situation? À la réplique 1, on assiste à ce qui a toutes les apparences d'un phénomène de camouflage. En effet, une question fermée est posée et celle-ci est utilisée pour transmettre un message relatif au thème de l'aveuglement spirituel. Le chercheur transmet une information tout en employant une forme interrogative. Il mène un effort de persuasion auprès des co-chercheurs sur le thème de l'aveuglement spirituel : « J'allais dire, en quelque part, ça se peut-tu qu'on est un peu aveugles? Gardons ça comme ça. On va prendre une pause et après, on va recommencer » (réplique 1).

Signalons que deux canaux de communication sont utilisés dans le dialogue : l'information sur le contenu et l'entretien de la relation. Comparativement au dilemme 1, il y a beaucoup plus d'alternance entre l'acteur et l'interlocuteur. En tout, sur 6 attributions de canaux, 3 répliques relèvent de l'information et 3 sont liées à l'entretien de la relation. Le dialogue donne lieu à 5 changements de canaux sur 6 attributions (5/6), pour un pourcentage d'alternance de 83,3%.

Tenant compte du fait que nous sommes en présence d'ingérence « lorsqu'une personne présente comme définitive une opinion sur ce que quelqu'un d'autre devrait penser, ressentir, décider ou faire »<sup>515</sup>, les répliques 1 et 4 sont vraisemblablement des cas d'ingérence.

Dans la réplique 1, le chercheur présente de manière assez catégorique un jugement de valeur, à savoir le fait que les co-chercheurs soient « aveugles ». Quant à la réplique 4, au deuxième paragraphe, signalons le moment où il est dit : « Si on ne considère pas qu'il y a quelque chose dans notre vie qui a besoin d'être changé, si on ne considère pas qu'à quelque part on a un problème de vision; je vais dire les choses claires... » Ce passage démontre un effort de persuasion ou d'argumentation du chercheur pour convaincre les co-chercheurs du problème de la vision. Il s'agit d'un effort pour présenter comme incontournable la problématique de la vision dans la vie des co-chercheurs.

À ce titre, rappelons les propos de Saint-Arnaud :

À force d'argumentations ou de menaces, on peut l'emporter sur son interlocuteur ou triompher dans un débat, mais dans l'action le perdant aura toujours tendance à

---

<sup>514</sup> Saint-Arnaud, Yves. *L'interaction professionnelle*. p. 152.

<sup>515</sup> Idem p. 160.

utiliser son pouvoir personnel pour se reprendre, voire se venger, s'il a eu l'impression de "se faire avoir", selon l'expression populaire<sup>516</sup>.

Au terme du dialogue, à la réplique 4, le chercheur dit aux co-chercheurs : « Dites-moi ce que vous comprenez de ça. » À ce moment, le chercheur accorde une grande importance à son expertise, et à la connaissance qui en découle. Il demande ce que les gens en « comprennent ». Il s'agit d'un exemple où le pouvoir personnel des participants n'est peut-être pas suffisamment mis en valeur, du moins dans le contexte d'une recherche-action, où il s'agit de faire « une appropriation commune du problème, des outils et de la solution », comme le dit Michel Liù (chapitre 5).

## 2.3 Le dilemme 3

Le dilemme 3 a lieu au cours de la même réunion que le dilemme précédent<sup>517</sup>. Afin de déterminer la problématique initiale, le chercheur et les co-chercheurs veulent faire consensus autour de principes de formation de disciples. Un dialogue a lieu entre le chercheur et la personne C autour du principe de l'aveuglement spirituel, défini à la réplique 1 de la manière suivante : « m'en tenir à accepter la réalité telle qu'elle est [...] ce qui nous amène à nous diminuer nous-mêmes et à diminuer les autres. » Ce principe, tel qu'il est formulé, suscite l'incompréhension de la personne C. Celle-ci dit ne pas avoir choisi ce principe, parce qu'il ne correspond pas à l'attitude qu'elle veut adopter de manière générale envers elle-même et envers les autres. Cela donne lieu à un court dialogue de 3 répliques, tel que consigné ci-dessous.

### Grille d'analyse 3 : Le dilemme 3

| Visée   | Dialogue  | Décodage empathique (fa, id, ra, in) | Canaux (R, F, Er, Ic) |
|---|---|--------------------------------------|-----------------------|
| <p><b>Première visée :</b><br/>Je veux que les co-chercheurs adoptent le principe suivant : « accepter la réalité telle qu'elle est, ce qui nous amène à nous diminuer nous-mêmes et à diminuer les autres ».</p> | <p><b>1- Chercheur :</b><br/>Le naufrage vient là et moi, je pense que quand on parle d'appropriation de la Parole de Dieu, de ce qu'on est, de notre identité, moi je sens beaucoup l'appel à ce niveau-là. En même temps, du côté de l'aveuglement, je peux dire que l'aveuglement, c'est de m'en tenir à accepter la réalité telle qu'elle est, trop souvent, ce qui nous amène à nous diminuer nous-mêmes et à diminuer les autres. Ça reflète bien gros ce que je vis, ça.</p> |                                      | Ic                    |

<sup>516</sup> Idem p. 182.

<sup>517</sup> Document CD ressource : verbatim 4, p. 29-30.

|                   |  |          |    |
|-------------------|--|----------|----|
|                   | <b>2- Personne C :</b><br>Je n'ai pas choisi cette parole-là parce que je me sentais diminuée; je ne veux pas diminuer les gens, non plus. Je veux les rendre meilleurs.   | ra<br>in |    |
| <b>Même visée</b> | <b>3- Chercheur :</b><br>Mais il y a quelque chose... toi tu ne le veux pas. Mais sans le vouloir, tu le fais peut-être. Parce qu'on ne donne pas ce qu'on n'a pas reçu. C'est ça l'affaire, le mosus d'affaire, le problème là-dedans. C'est qu'il faut que ce soit Dieu qui nous transforme. Si ce n'est pas Lui qui nous transforme, on ne pourra pas donner aux autres ce qu'on n'a pas reçu. Je vais donner un exemple très concret.<br><br>Le petit gars qui n'aurait jamais reçu d'affection de son père, il a beau vouloir être affectueux envers son petit-fils, ou son fils, il est bloqué. Dans le fond, ça rejoint ça. |          | lc |

Ce troisième dilemme donne lieu encore une fois à une brèche dans le protocole de recherche, et par conséquent, à un écart entre la théorie de référence et la théorie d'usage.

Pour n'évoquer que la structure de coopération qu'exige la recherche-action, on assiste dès le point de départ à une divergence quant au but à poursuivre dans le dialogue. D'une part, le chercheur veut que les co-chercheurs adoptent le principe suivant : « accepter la réalité telle qu'elle est, ce qui nous amène à nous diminuer nous-mêmes et à diminuer les autres ».

D'autre part, la personne C cherche seulement à s'en tenir au protocole de recherche qui demande d'identifier un ou des principes de formation de disciples qui posent problème. La personne C n'a pas choisi le principe mis de l'avant par le chercheur parce qu'il ne correspond pas à sa façon toute personnelle de formuler le problème. Voilà pourquoi un partenariat est rendu ici difficile.

Avec son pouvoir d'expert, le chercheur insinue une réalité chez la personne C. Il revient à la personne C de savoir pourquoi le principe en question ne lui convient pas pour définir sa réalité singulière dont elle est l'experte. Il ne revient pas au chercheur d'insinuer qu'il y ait dans cette résistance une forme de blocage psychologique. Si c'était le cas, cela lui appartiendrait de faire les choix qui s'imposent, tout en faisant appel à son sens de la responsabilité.

Dans ce cas, la responsabilisation est d'autant plus nécessaire que la personne C semble avoir une tendance à douter d'elle-même, ou du moins, à douter de son pouvoir personnel. La personne C explique ce pour quoi elle n'a pas choisi le principe de l'aveuglement spirituel. Elle dit que cette parole la faisait sentir "diminuée". Dans ce contexte, on s'attendrait à ce que le chercheur apporte un renforcement positif à la personne C. Plutôt que d'agir ainsi, le chercheur utilise son pouvoir d'expert pour poser un diagnostic que la personne C n'a pas demandé. Il semble que le chercheur semble plus préoccupé par son besoin d'être reconnu comme expert que par le besoin de la personne C d'être encouragée.

Notons que dans ce cas, il n'y a aucune alternance dans les canaux de communication.

## 2.4 Le dilemme 4

Le dilemme 4 survient au début de l'étape 3 qui porte sur la planification de l'atelier biblique<sup>518</sup>. À la fin de la réunion 5 du 16 mars 2008, le chercheur a voulu entreprendre l'étape 3 en suggérant un choix de textes bibliques. Une fois le texte choisi et l'outil de lecture déterminés, un atelier de lecture biblique allait pouvoir se dérouler à l'étape 4 de la réalisation de l'action planifiée. Pour initier la réflexion, le chercheur a proposé quelques textes lors de la réunion 5 : « il y a à peu près 3 ou 4 textes principaux qui pourraient servir. J'vas vous donner une idée là; il y a d'abord les 2 récits de la création dans la Genèse; ensuite, il y a la vie d'Abraham, Gn 3 à 12; ensuite de ça, il y a Moïse (Ex) et il y a David (1R) aussi »<sup>519</sup>. À la réunion 6 du 28 mars 2008, le chercheur se permet de formuler une proposition concernant le choix du texte biblique. Cette proposition ne figure pas dans le protocole de recherche. Il s'agit de la proposition au point 7 de l'ordre du jour de la réunion 6 du 28 mars 2008. Le chercheur formule cette proposition au groupe de recherche dans l'espoir qu'elle soit adoptée. La proposition se lit comme suit à l'ordre du jour :

Étant donné le temps qui nous est imparti et tenant compte des raisons avancées ci-dessous, le chercheur fait la proposition suivante : « Après examen de la littérature dont dispose le chercheur à propos des principes identifiés à l'étape 1, le chercheur propose la lecture du premier récit de la création en Genèse 1,1-2,4 (avec renvois ponctuels au deuxième récit de la création en Genèse 2,5-3,23)<sup>520</sup>.

Cette proposition donne lieu à de nombreux échanges entre le chercheur et les co-chercheurs. Ces échanges sont consignés dans un dialogue de 33 répliques.

---

<sup>518</sup> Document CD ressource : verbatim 6, p. 5-12.

<sup>519</sup> Document CD ressource : verbatim 5, p. 93.

<sup>520</sup> Document CD ressource : ordre du jour 6, p. 3.

### Grille d'analyse 4 : Le dilemme 4

| Visée   | Dialogue  | Décodage empathique<br>(fa, id, ra, in) | Canaux<br>(R, F, Er, Ic) |
|---|---|---|--------------------------|
| Je veux que (personne A, B, C ou D) dise ou fasse (réaction souhaitée).                             | Ce que j'ai dit pour produire l'effet visé et réaction obtenue.   |   |                          |
| <b>Première visée :</b><br>Je veux que les co-chercheurs adoptent la proposition que j'ai formulée. | <b>1- Chercheur :</b><br>Là, on va considérer l'étape 7, pis si ça va pas, on passera à l'étape 8, on fera le choix du texte à l'étape 8. Là, on peut simplement considérer la proposition au point 7. Mais écoutez là, ça vaut ce que ça vaut. Moi, j'ai pensé à ça mais ... moi, si je vous ai soumis un choix la dernière fois, parce que je considérais que c'était important qu'il y ait choix, mais après coup, moi, je fais une proposition. Mais vous voyez que c'est un va-et-vient. |   | Er                       |
|   | <b>2- Personne E :</b><br>On a le choix de la refuser la proposition.   | In                                      |                          |
| <b>Même visée</b>   | <b>3- Chercheur :</b><br>Oui, pis vous autres, vous pouvez en faire une aussi.  |   | Er                       |
|   | <b>4- Personne D :</b><br>Exactement.   | fa                                      |                          |
|   | <b>5- Personne E :</b><br>On a regardé dans nos Bibles et tout le monde, sans s'être consulté, a choisi Abraham.  | fa<br>in                                |                          |
| <b>Même visée</b>   | <b>6- Chercheur :</b><br>Bin voyons!  |   | *F                       |
|   | <b>7- Personne C :</b><br>Quand j'ai vu que c'était Abraham, j'ai fait la Genèse.   | fa                                      |                          |
|   | <i>Cacophonie d'interventions.</i>  |   |                          |
| <b>Même visée</b>   | <b>8- Chercheur :</b><br>J'vas vous lire, on va lire la proposition quand même là, pis après ça... j'me dis tant mieux.   |   | *Er                      |
|   | <b>9- Personne C :</b><br>Mais c't'un signe d'unité ça.   | id                                      |                          |
| <b>Même visée</b>   | <b>10- Chercheur :</b><br>Bin oui, c'est beau. L'Esprit Saint travaille là-dedans hein. J'sais pas dans telle paroisse, mais Il passe dans celle-ci. Non, mais vous voyez quand même la dynamique là. C'est correct comme ça là. Parce que si c'était pas comme ça, il faut que moi je garde ma place; moi je suis chercheur et vous êtes des co-chercheurs, c'est ça l'expression. Mais il faut que je garde ma place et il faut que vous gardiez votre place.                               |   | Er                       |

|            |   |          |    |
|------------|---|----------|----|
|            | <p>Si vous autres vous gardez votre place et que moi, je garde ma place, ça va bien aller.</p> <p>J'pense que jusqu'à maintenant (j'tiens à faire une parenthèse). J'pense que jusqu'à maintenant vous voyez que si j'ai été aussi exigeant avec la procédure de travail de groupe, c'est pour ces moments-là qu'on est en train de vivre, là où y'a d'la tension des fois entre le chercheur et les co-chercheurs. Mais c'qui peut nous sauver, c'est si on a une manière de fonctionner ensemble. Alors là, c'est ça qui nous aide, hein.</p>   |          |    |
|            | <p><b>11- Personne E :</b><br/>On va écouter les propositions jusqu'au bout, on verra. Peut-être qu'en les écoutant, on finira par changer d'optique. Lis-les.</p>  | in       |    |
| Même visée | <p><b>12- Chercheur :</b><br/>Vous êtes pas obligés d'être d'accord avec moi. Et pis même si on est des bons amis, des bonnes personnes entre nous, on peut ne pas être d'accord.</p>   |          | Er |
|            | <p><b>13- Personne D :</b><br/>C'est tout à fait normal.</p>  | id       |    |
|            | <p><b>14- Personne C :</b><br/>Bin oui, on peut pas s'accepter d'un bloc. On est des personnes différentes.</p>   | fa<br>id |    |
| Même visée | <p><b>15- Chercheur :</b><br/>J'dis ça, j'vas terminer, mais j'dis ça parce que moi, actuellement, je participe avec un autre groupe où la personne qui est responsable, ce sont tous ses amis qui sont autour de la table. Et c'est très rare qu'y'a une place à une opposition ou quelqu'un qui dit : « J'suis pas d'accord avec toi ». C'est toujours l'unanimité tout le temps. Pis moi là-dedans, j'me trouve être le gros méchant loup qui remet en question publiquement le chercheur en question. Et là, j'ai l'air d'un gros méchant loup devant les autres. Ç'fait que là, faites-vous en pas, vous êtes pas des gros méchants loups, hein.</p> |          | Er |
|            | <p><b>16- Personne D :</b><br/>(... inaudible).</p>   |          |    |
|            | <p><b>17- Personne B :</b><br/>On est des loups, mais pas méchants.</p>   | ra       |    |
| Même visée | <p><b>18- Chercheur :</b><br/>Bon bin OK, lisons la proposition : « étant donné le</p>  |          | Er |



|                   |  |          |     |
|-------------------|--|----------|-----|
|                   | temps qui nous est imparti... ».   |          |     |
|                   | <b>19- Personne E :</b><br>J'ai lu tantôt. Prends les raisons.   | fa       |     |
| <b>Même visée</b> | <b>20- Chercheur :</b><br>Les raisons, il s'agit du texte le plus commenté au sujet de la vision dans les 4 livres de base sur la formation de disciple que j'ai consultés. Castellanos en fait une vingtaine de mentions. Je vais vous dire, moi j'attribue ça au fait suivant. S'il est autant commenté, c'est parce que le texte de la Genèse nous donne une vision sur l'homme. Donc, quand on veut tenir un discours sur l'homme, c'est bon d'avoir une certaine vision sur l'homme. Mais c'est sûr que c'est une façon plus théorique d'envisager les choses. Il s'agit d'un texte qui répond précisément aux 4 principes identifiés; ça c'est ce que je me suis rendu compte. Il s'agit d'un texte à propos duquel le chercheur dispose d'un recueil de commentaires qui pourra soutenir l'atelier de lecture. Ça c'est mon ami ici... Le chercheur pourra mettre à profit le commentaire à travers l'animation de l'atelier de lecture biblique.<br><br>Ceci étant dit, c'est une proposition qui est faite comme ça, sauf que, c'que ça veut dire, c'que ça veut dire, c'est que moi je peux, moi de mon côté je disposais peut-être de plus de matériel. Je comprends que là y'a une unanimité par rapport à Abraham. Étant donné que moi j'avais peut-être plus de matériel à ce niveau-là, ça va être à moi à faire le travail peut-être pour faire en sorte de trouver du matériel sur Abraham. Y'en a, mais il va falloir que je le mette en forme; parce que là c'que j'ai mis en forme, c'est le matériel pour Genèse. Ça nous empêche pas de commencer, mais on va commencer avec les ressources qu'on a actuellement. La proposition, d'abord, l'acceptez-vous ou la refusez-vous? |          | *Ic |
|                   | <b>21- Personne B :</b><br>Moi, Abraham, j'y tiens parce que c'est le vécu de l'homme. J peux bien faire aussi un bout de ton affaire, ça m'dérange pas.   | id<br>in |     |
| <b>Même visée</b> | <b>22- Chercheur :</b><br>C'parce que ça va être difficile de prendre deux textes. On prend un texte.  |          | *Er |
|                   | <b>23- Personne B :</b>  |          |     |

|  |  |                |     |
|--|--|----------------|-----|
|  | Bin moi, c'est dans le vécu moi. C'est pas dans le principe, c'est dans le vécu. Donc, c'est Abraham.  | id<br>in       |     |
|  | <b>24- Personne D :</b><br>Moi c'est catégorique... ( <i>inaudible</i> ) C'est un texte qui répond... quand je vois Abraham, sa confiance totale, sa foi, sa réponse. En face de ça, je me demande ce que ça m'amène, qu'est-ce que ça vient chercher en moi...  | In<br>id       |     |
| <b>Même visée</b>  | <b>25- Chercheur :</b><br>OK, Abraham, ça t'parle.   |                | *F  |
|  | <b>26- Personne F :</b><br>C'est pas que j'aurais un problème avec le texte de la Genèse, mais Abraham est un texte plus concret et il me touche plus.   | in<br>id<br>ra |     |
|  | <b>27- Personne E :</b><br>Je l'ai déjà dit, c'est Abraham pour moi. C'est pas que j'aime pas la création, mais c'est que c'est très théorique.  | in<br>id       |     |
|  | <b>28- Personne C :</b><br>En tout cas, moi j'ai opté pour Abraham, c'est ça mon premier choix. À un moment donné, quand tu as parlé de la Genèse, j'ai regardé la Genèse pour voir qu'est-ce que ça me disait... C'est sûr qu'Abraham, c'est comme si c'était nous autres. Ça aurait pu nous arriver à nous autres. C'est ça que ça donne comme élan. On se sent plus, je me sens plus concerné(e) par Abraham.   | in<br>id<br>ra |     |
|  | <b>29- Personne E :</b><br>Si la proposition est refusée, est-ce qu'on peut en proposer une autre?   | in             |     |
| <b>Deuxième visée :</b><br>Je veux que le groupe retourne à l'étape 3 du protocole de recherche. | <b>30- Chercheur :</b><br>Bin là, on va passer au point 8 à ce moment-là. On peut poursuivre la démarche parce que la préparation de l'atelier, c'est la démarche de l'étape 3 en tant que telle. C'est simplement que moi je proposais d'accélérer la démarche 3. Mais là on va entrer dans la démarche. Ça c'est une proposition à part : on l'accepte ou on la refuse. Alors, elle est refusée à l'unanimité.<br><br>J'peux vous dire que moi j'étais pas sûr en faisant cette proposition-là parce que j'sentais que, moi le, la lumière rouge, c'était que c'était un texte qui était bin |                | *Er |



pas disposé à faire ce qu'on attend de lui »<sup>521</sup>. Le fait d'avoir enfreint délibérément la règle du consensus empêche qu'il y ait un réel partenariat entre le chercheur et les co-chercheurs.

Aussi, cela démontre qu'il manque de concertation entre le chercheur et les co-chercheurs à cette étape de la recherche-action. En effet, il y a une divergence sur la cible à atteindre à cette étape du processus de recherche. Il n'y a pas vraiment de cible commune. Le chercheur est conscient de la divergence, mais il en fait fi et il cherche même à la justifier. Le chercheur justifie la divergence quant à la gestion du processus. La divergence est rationalisée, pour ainsi dire. Il s'agit d'un problème courant lorsqu'il manque de coopération dans la structure d'une relation<sup>522</sup>.

Pour mal faire, le dialogue ne se distingue pas sur le plan de l'alternance des canaux de communication. Sur 14 attributions, 10 contiennent le canal de l'entretien de la relation. Le dialogue donne lieu à 8 changements de canaux sur 14 attributions (8/14), pour un pourcentage d'alternance de 57,1 %.

Ce dialogue donne lieu aussi à un phénomène d'ingérence, puisqu'on parle d'ingérence « lorsqu'un des partenaires ne respecte pas le champ de compétence de l'autre »<sup>523</sup>. Dans ce cas, le champ de compétence du chercheur, c'est-à-dire la compétence disciplinaire, a été respecté, puisque celui-ci a offert un choix de textes sur la base de ses compétences théologiques. D'autre part, le champ de compétence des co-chercheurs, c'est-à-dire leur compétence à choisir un texte biblique sur la base de leur expérience de vie, n'a pas été respecté. En raison de son pouvoir d'expert, le chercheur a voulu imposer le choix du texte biblique. Il n'a pas reconnu le champ de compétence des co-chercheurs.

Bien évidemment, un tel phénomène pose la question de la responsabilisation à laquelle la recherche a contribué, à cette étape du processus. Plutôt que d'habiliter les co-chercheurs à exercer un choix éclairé concernant le texte biblique, et plutôt que de s'appuyer sur leur pouvoir personnel, le chercheur préfère s'appuyer sur son pouvoir d'expert. La préparation du chercheur a consisté à rassembler du matériel relatif à un texte, plutôt que de donner des outils aux co-chercheurs les habilitant à faire eux-mêmes le choix d'un texte. Le chercheur a fourni par la suite un outil pour la lecture du texte biblique en question, mais il n'a pas donné d'instruments facilitant le choix d'un texte biblique.

À bien y regarder, cela a quelque chose à voir avec le besoin du chercheur. À la réplique 10, le chercheur réaffirme son statut de chercheur de la manière suivante :

---

<sup>521</sup> Saint-Arnaud, Yves. *L'interaction professionnelle*. p. 81.

<sup>522</sup> Idem p. 125.

<sup>523</sup> Idem p. 180.

Parce que si c'était pas comme ça, il faut que moi je garde ma place; moi je suis chercheur et vous êtes des co-chercheurs, c'est ça l'expression. Mais il faut que je garde ma place et il faut que vous gardiez votre place. Si vous autres vous gardez votre place et que moi, je garde ma place, ça va bien aller.

Dans le passage ci-dessus, le chercheur exprime le besoin de « garder sa place ». Il a donc quelque chose à garder, à conserver. Qu'est-ce que c'est? Son autorité? Son pouvoir d'expert? Il y a là l'indicateur d'un besoin inconscient de reconnaissance qui rejaillit à travers la conversation.

Si le chercheur veut que l'on reconnaisse son statut et sa compétence disciplinaire, ainsi en est-il des co-chercheurs. Ils veulent aussi que l'on reconnaisse leur compétence particulière. Une fois la proposition du chercheur rejetée, la personne E semble manifester un besoin de reconnaissance par sa demande à la réplique 29 : « Si la proposition est refusée, est-ce qu'on peut en proposer une autre? ». La personne E veut savoir si les co-chercheurs disposent encore d'un espace pour exercer leur responsabilité dans le cadre de la recherche.

## 2.5 Le dilemme 5

Le dilemme 5 fait écho au dilemme 4 qui a porté sur le choix d'un texte biblique. Il surgit lors de la réunion 7 du 30 mars 2008<sup>524</sup>. Au début de la réunion, le chercheur met à jour les documents relatifs à la recherche et il évoque par le fait même l'incident qui s'est produit la semaine précédente. Cet événement donne lieu à des précisions relatives au dilemme 4. Il permet de mieux saisir les enjeux relationnels entourant le choix d'un texte biblique et les conséquences de cet événement quant à la démarche dans son ensemble. Nous le classons parmi les dilemmes, alors qu'en réalité, il s'agit d'abord d'un retour sur le dilemme précédent de la part du chercheur. Il s'agit aussi d'un dilemme en lui-même. Puisque la personne C est surprise de ce manque de transparence, cela vient opérer une brèche dans la dynamique du groupe de recherche. Cela donne lieu à un dilemme d'incongruité entre ce que le chercheur prétend faire et ce qu'il fait : il prétend travailler en groupe, alors qu'en réalité, il cache des informations au groupe : « C'est maintenant que tu nous le dis? » (réplique 2). Voici le court dialogue qui eut lieu entre le chercheur et la personne C :

---

<sup>524</sup> Document CD ressource : verbatim 7, p. 2.

### Grille d'analyse 5 : Le dilemme 5

| Visée  | Dialogue  | Décodage empathique (fa, id, ra, in) | Canaux (R, F, Er, Ic) |
|--|---|--------------------------------------|-----------------------|
| Je veux que (personne A, B, C ou D) dise ou fasse (réaction souhaitée).                | Ce que j'ai dit pour produire l'effet visé et réaction obtenue.   |                                      |                       |
| <b>Première visée :</b><br>Je veux faire le point sur la démarche de recherche-action. | <b>1- Chercheur :</b><br>L'étape 5, écoutez là, on en a encore pour 3 semaines au moins avec ça. Là, c'est juste pour faire... la mise à jour, on fera ça à la mi-avril. Mais ça, je vais le faire ça; c'est moi qui vas faire la mise à jour, qui va changer les textes, j'vas faire une nouvelle impression. Là, vous êtes supposés avoir reçu avec vous autres, parce que là moi j'ai essayé de 'réparer'... on a bien ri moi pis la personne E... J'ai dit à la personne E : « J'ai fait tout un crash vendredi matin ( <i>beaucoup de rires</i> ), un vrai crash, en tout cas, j'ai été 'fall ball'... À tous les niveaux... Tu vois, j'avais préparé des choses, j'avais travaillé j'pense 2 jours... et tout a été 'fall ball'... ». |                                      | Er                    |
|  | <b>2- Personne C :</b><br>C'est maintenant que tu nous le dis?  | Ra                                   |                       |
| <b>Même visée</b>  | <b>3- Chercheur :</b><br>J'vous l'avais pas dit, écoutez, j'étais trop sur le choc moi là... hein, j'avais 7 pages de notes à retaper. Là, on se dilate la rate et ce matin-là, on a ri et moi, je lui en remettais et elle repartait.  |                                      | Er                    |
|  | <b>4- Personne E :</b><br>On a ri de même pendant une demi-heure.   | Fa                                   |                       |

En réponse au dilemme 4 précédemment étudié, le dilemme 5 montre que la structure de coopération a été rétablie dans le groupe de recherche. La structure peut donner lieu à un réel partenariat.

Notons qu'il n'y a eu aucune alternance dans ce dialogue, puisqu'il n'y a eu aucun changement de canal.

## 2.6 Le dilemme 6

Le dilemme 6 surgit pendant l'atelier biblique, à la fin de l'étape 4, au cours de la réunion 10 du 20 avril 2008<sup>525</sup>. Le groupe de recherche utilise la pyramide de Veerman et répond aux questions d'application qui y

<sup>525</sup> Document CD ressource : verbatim 10, p. 22-24.

sont contenues. La discussion porte plus particulièrement sur la première question du point 8 sur « les priorités » : « De quelle façon puis-je ajuster mes priorités? ».

Cette question donne lieu à un dialogue entre le chercheur et la personne B qui veut expliquer le changement de priorités que suscite chez elle l'atelier biblique :

### Grille d'analyse 6 : Le dilemme 6

| <b>Visée</b><br>Je veux que (personne A, B, C ou D) dise ou fasse (réaction souhaitée).   | <b>Dialogue</b><br>Ce que j'ai dit pour produire l'effet visé et réaction obtenue.  | <b>Décodage empathique</b><br>(fa, id, ra, in) | <b>Canaux</b><br>(R, F, Er, Ic) |
|---|---|--|---------------------------------|
|   | <p><b>1- Personne B :</b><br/>Ce que j'avais écrit, c'est que j'ai réalisé que l'on ne peut vivre sans être unis à Dieu, autrement, on ne vit plus, on existe, on est des morts vivants. J'ai amené ça parce que ça, ça faisait partie d'une réalisation que je voulais faire de moi-même. Pis que j'ai jamais réussi à faire dans le sens que : Seigneur, j'te prie, j'te donne ça pis c'est Toi qui s'en occupe. Ça faisait pas 2 minutes que je r'prenais ça en main. C'faque j'me contais des menteries et j'y contais des menteries à lui aussi, hein. On s'conte des blagues pis on les croit. On s'conte des peurs et on prie pour ça.<br/>Mais c'que voulait Dieu, c'était un accord de volonté avec lui. Je ne lui laissais pas conduire le char, j'y donnais pas le volant. Le changement, y est là, là. J'réponds là en m'ajustant le plus possible sur ce que Dieu enseigne; Il est la Voie, la Vérité et la Vie. J'vas vous conter mon rêve...<sup>526</sup></p> | <p>id<br/><br/>fa<br/><br/>id<br/><br/>fa</p>  |                                 |
| <p><b>Première visée :</b><br/>Je veux que la personne B reconnaisse que des peurs et des craintes sont à l'origine de sa priorité.</p> | <p><b>2- Chercheur :</b><br/>Alors, le changement, la priorité, ça devient plutôt que d'être à l'écoute de tes peurs pis de tes craintes, c'est d'être à l'écoute de Dieu. Mais conduire, ça veut dire quoi ça?</p>   |  | F                               |
|   | <p><b>3- Personne B :</b><br/>J'le sais pas l'inspiration. Ça r'vient à c'que j't'ai déjà conté avec l'histoire de descendre le paralytique... Le bon Dieu a fallu qu'y m'cache les yeux, y'avait trop</p>  | Id   |                                 |

<sup>526</sup> Dans la suite du dialogue, la personne B fait ici une parenthèse en nous expliquant un « rêve » qu'elle a vécu. Puisque cela ne rejoint pas directement les propos tenus avec le chercheur, nous avons enlevé cette partie pour alléger la présentation. Nous référons au CD ressource, au verbatim 10, p. 22.

|   |  |          |     |
|---|--|----------|-----|
|   | d'affaires en avant de moi.  |          |     |
| <b>Même visée</b>   | <b>4- Chercheur :</b><br>Ces affaires-là, c'est probablement tes peurs pis tes craintes; on va voir plus loin, on va parler de pensées... y'a probablement de t'ça là. C'est p't'être des pensées négatives... dans la machine qui marche, beaucoup de d'ça. Tu vas pouvoir identifier ces pensées-là aussi.   |          | *Ic |
|   | <b>5- Personne B :</b><br>Oui, c'est dans l'sens que tu vois on part, et il faut s'trouver un terrain de camping. Fallait que je travaille fort pour le trouver, j'ai ma liste et mes coups de téléphone, mes adresses. Pis là j'm'en vas avec ça. Mais là, tant qu'c'est pas fait là... <i>Là j' te dis Seigneur, j' te laisse ça.</i> J'y'ai tellement bin laissé ça qu'Y m'a dit : j'vas tout t'évaluer ça, moi là, pis... y m'a dit : j'vas faire le circuit moi, pour pas qu'on marche pour rien. | fa       |     |
| <b>Deuxième visée :</b><br>Je veux poursuivre le tour de table. | <b>6- Chercheur :</b><br>Le Seigneur t'a aidé à travers tout ça.   |          | *F  |
|   | <b>7- Personne B :</b><br>Pas bin bin, la première place, c't'a celle-là. Pis j'avais tout c'que j'voulais là. C'faque j'ai pas d'affaire à... arrête de t'en faire!   | fa<br>id |     |
| <b>Même visée</b>   | <b>8- Chercheur :</b><br>C'faque c'est ça le résultat de ton acte de foi.  |          | F   |
|   | <b>9- Personne B :</b><br>C'pas évident de travailler de même là. Mais j'apprends énormément au travers de ça. Et ça me ramène tout le temps à me replonger, me rebrancher tout le temps sur Lui. C'est c'que j'trouve merveilleux; c'était mon désir de le faire, mais j'avais jamais réussi.   | id<br>fa |     |
| <b>Même visée</b>   | <b>10- Chercheur :</b><br>C'est comme Abraham a fait.  |          | *Ic |

Si l'on s'en tient au protocole de recherche, les co-chercheurs avaient pour consigne de répondre à la question suivante : « De quelle façon puis-je ajuster mes priorités? ». Le but était de présenter la ou les priorités nouvelles auxquelles l'atelier a donné lieu. Une fois que la personne B a présenté sa priorité, le chercheur veut connaître les raisons sous-jacentes à la priorité. En fait, son but est différent que celui du groupe. D'une part, la règle à laquelle les co-chercheurs s'en tenaient était d'identifier une ou des priorités réajustées, en lien avec le texte biblique. D'autre part, le chercheur voulait que la personne B reconnaisse les raisons sous-jacentes à ses priorités. Cela a donné lieu à une structure de pression où le chercheur a quitté la simple « animation » du



groupe pour se mettre dans un mode « thérapeutique », en abordant le sujet des « peurs » et des « craintes » à l'origine de ses priorités. Dès lors la relation partenariale a cédé la place à une relation duelle où chacun poursuivait son objectif au cours du dialogue.

Cela a donné lieu à un dialogue où plusieurs canaux de communication ont été utilisés de la part du chercheur. Sur 5 attributions, on note 3 changements de canaux (3/5), pour un pourcentage d'alternance de 60%.

Pour aborder le sujet épineux des « peurs » et des « craintes », le chercheur aurait pu avoir recours à un procédé typique de concertation de la phase d'entrée. Il s'agit d'une forme de demande d'accès que Saint-Arnaud appelle le « toc, toc ». Elle « consiste à solliciter la permission d'entrer dans l'univers de l'interlocuteur, surtout lorsqu'on craint que ce qu'on dira puisse être menaçant pour lui »<sup>527</sup>. Dans le cas présent, le sujet des « peurs » et des « craintes » aurait pu faire l'objet d'une entrée analogique de la part du chercheur. Sans une telle entrée, le risque, c'est que la personne n'écoute pas ce que l'on a à dire. C'est effectivement ce qui est arrivé dans ce dialogue : « une argumentation avancée sans que l'interlocuteur soit disposé à l'entendre risque de demeurer sans effet »<sup>528</sup>.

Seulement à la première lecture, on s'aperçoit que le chercheur s'est ingéré dans un champ de compétence psychologique pour lequel il n'a pas de qualification reconnue. S'il voulait s'appuyer sur un pouvoir d'expert pour intervenir de la sorte, il semble bien qu'un tel recours ne lui soit pas permis, faute des compétences nécessaires. Le chercheur tient absolument à interpréter le changement survenu chez la personne B sous l'angle de l'évacuation des « peurs » et des « craintes » (réplique 4). Il est du champ de compétence de la personne B de déterminer la « priorité » la plus pertinente, étant donné sa situation particulière. Le chercheur tient à recadrer sa priorité pour qu'elle entre dans son interprétation de la problématique de la personne B, ce qui constitue un phénomène d'ingérence.

Dans ce contexte, le chercheur n'a pas établi les conditions pour favoriser la responsabilisation de la personne B qui tient de manière bien légitime à se fixer ses propres « priorités », et non pas celles du chercheur ou des co-chercheurs.

---

<sup>527</sup> Saint-Arnaud, Yves. *L'interaction professionnelle*. p. 124.

<sup>528</sup> Idem p. 124.

## 2.7 Le dilemme 7

Le dilemme 7 fait suite au dilemme 6 et surgit au sein de la même rencontre, c'est-à-dire la réunion 10 du 20 avril 2008<sup>529</sup>. Une grande partie de la réunion a porté sur la première question du point 8 de la pyramide de Veerman relative au changement de « priorités ». Cette fois-ci, le chercheur veut achever le point 8 de l'atelier biblique en terminant de répondre aux questions qui y sont contenues. Voici les questions qui font l'objet de la discussion :

- Que devrais-je changer au sujet de mes valeurs, de mes croyances, de mes attitudes, ou de mon caractère?
- Que devrais-je changer à propos de mes pensées et de mes motivations?
- Quel genre de personne Dieu désire-t-il que je devienne?

Cela donne lieu à un dialogue entre le chercheur et la personne B au sujet du changement d'« attitudes » ou de « pensées » auquel l'atelier biblique peut contribuer.

### Grille d'analyse 7 : Le dilemme 7

| Visée  | Dialogue   | Décodage empathique (fa, id, ra, in) | Canaux (R, F, Er, Ic) |
|--|--|--------------------------------------|-----------------------|
| Je veux que (personne A, B, C ou D) dise ou fasse (réaction souhaitée).  | Ce que j'ai dit pour produire l'effet visé et réaction obtenue.  |                                      |                       |
| <b>Première visée :</b><br>Je veux que la personne B se prononce sur la question des valeurs, croyances, attitudes, etc. | <b>1- Chercheur :</b><br>C'parce que là je vois l'heure passer pis si on fait pas le tour de table tu suite, on est 'fall ball'. C'est parce qu'y faut en arriver au plan, hein. La question, c'est : qu'est-ce que je devrais changer sur le plan des valeurs, des croyances, des attitudes, ou de mon caractère, de mes pensées et de mes motivations? Pis en gros, qu'est-ce que je devrais changer au niveau de ma vision? |                                      | Er                    |
|  | <b>2- Personne B :</b><br>J'vas tout vous les dire une après l'autre c'que j'ai marqué là. M'abandonner à Lui, Lui laisser toute la place.   | id                                   |                       |
| <b>Même visée</b>  | <b>3- Chercheur :</b><br>Ça, c'est au niveau de l'attitude, c'que tu viens de dire là. C'est important que tu mettes à côté « attitude ».  |                                      | Er                    |

<sup>529</sup> Document CD ressource : verbatim 10, p. 27-31.

|   |   |    |     |
|---|---|----|-----|
|   | Parce que là, faut s'habituer à identifier ces éléments-là, là. Parce qu'à l'avenir, si on fait un autre cycle de recherche, à ce moment-là, on saura décrire ça. Comprends-tu?   |    |     |
|   | <b>4- Personne B :</b><br>Que devrais-je... attends un peu, j'suis rendu après ça à mes inquiétudes, mes peurs; mon ouverture aux autres...   | id |     |
| <b>Deuxième visée :</b><br>Je veux que la personne B reconnaisse que des pensées sont à l'origine de ses peurs. | <b>5- Chercheur :</b><br>Inquiétude, peur? Mais inquiétudes, peurs, j'vas te poser une question; une inquiétude ou une peur, c'est jamais suscité par hasard ça. Une inquiétude et une peur, c'est toujours suscité par une pensée. Alors, ça t'invite peut-être à identifier tes pensées qui te causent de l'inquiétude. |    | *lc |
|   | <b>6- Personne B :</b><br>Bin, c'est l'abandon, ça part tout de l'abandon.  | id |     |
| <b>Même visée</b>   | <b>7- Chercheur :</b><br>Oui, mais ça, c'est l'attitude. Mais y'a des pensées aussi là. J't'amène un p'tit plus [loin] moi là. Tu vois c'que ça veut dire? Y'a des pensées en toi qui encouragent tes peurs pis tes craintes. Parce que des peurs pis des craintes, ça...   |    | lc  |
|   | <b>8- Personne B :</b><br>Bin, on peut dire commandements, moi j'appellerais ça commandements. La folle du logis.   | id |     |
| <b>Même visée</b>   | <b>9- Chercheur :</b><br>Bin justement, la folle du logis, c'est l'imagination. Et l'imagination t'amène à avoir des pensées mon cher.  |    | lc  |
|   | <b>10- Personne B :</b><br>Bin c'est comme t'as dit tantôt; mon p'tit couple, j'y vas pas, j'vas les déranger.  | fa |     |
| <b>Même visée</b>   | <b>11- Chercheur :</b><br>Bin ça, c't'une pensée. Comprends-tu? C'est parce que là, peut-être que ça peut t'amener, sachant ça là, reconnaissant ça, ça peut t'amener à identifier les pensées négatives qui suscitent tes peurs et tes inquiétudes.  |    | lc  |
|   | <b>12- Personne B :</b><br>Au lieu d'inquiétudes et peurs, j'vas marquer pensées.   | in |     |
| <b>Même visée</b>   | <b>13- Chercheur :</b><br>Les pensées négatives qui créent les inquiétudes.   |    | lc  |
|   | <b>14- Personne B :</b><br>Alors automatiquement, quand ça m'arrive là, j'm'en  | id |     |

|   |  |    |     |
|---|--|----|-----|
|   | vas à elle, pis ça disparaît ( <i>incompréhensible</i> ) parce que là...   |    |     |
| <b>Même visée</b>   | <b>15- Chercheur :</b><br>Oui, ton attitude va aider beaucoup. En même temps, si en faisant ça, t'es capable d'identifier la pensée va t'aider, comprends-tu? Ton attitude va t'aider et le fait d'identifier tes pensées va t'aider aussi.  |    | lc  |
|   | <b>16- Personne B :</b><br>Moi, pour les identifier, c'est sûr... c'est le détachement. C'est là que j'ai réalisé comment est-ce qu'on peut être attachés à du matériel, à ses affaires sentimentales : « Ah, ça, ça vient de ma mère, ça, ça vient de mon oncle un tel... etc ». Pis quand t'as un ménage à faire là-dedans là... alors c'est tout c'te ramassis-là qui, un moment donné, woups!  | id |     |
| <b>Troisième visée :</b><br>Je veux que se poursuive le tour de table avec les co-chercheurs. | <b>17- Chercheur :</b><br>Est-ce que ça résume pas mal?  |    | *F  |
|   | <b>18- Personne B :</b><br>Non, j'vas continuer, c'ra pas long. <i>Que devrais-je changer à propos de mes pensées et de mes motivations?</i> À Le connaître plus Lui, Lui parler plus, vivre plus en Sa présence, Le voir dans tous et dans tout (ouverture aux autres, là). Quand tu Lui dis que tu Lui donnes tout, bin c'est Lui qui t'organise tout; c'faque laisse-Le donc aller! <i>Quel genre de personne Dieu désire-t-Il que je devienne?</i> | id |     |
| <b>Même visée</b>   | <b>19- Chercheur :</b><br>C'est la vision, tu comprends?   |    | *lc |
|   | <b>20- Personne B :</b><br>Alors, son Fils... Il veut tout qu'on devienne ses enfants, guidés par son Esprit Saint. C'est ça qu'y veut le bon Dieu. Moi, c'est c'que j'dis, c'que j'ressens de t'ça. Il veut que je devienne son fils à Lui qui s'laisse m'ner par son Esprit Saint, non pas par 56 peurs pis 56 affaires de la folle du logis. Non, par son Esprit Saint. Pis de passer en faisant le bien.   | id |     |
|   | <b>21- Chercheur :</b><br>Super! Merci beaucoup personne B. C'est très clair et on sait où tu t'en vas. OK, personne F.  |    | *F  |

Le dilemme 7 auquel donne lieu ce dialogue porte encore une fois sur le thème des « peurs » et des « craintes » abordé au dilemme 6 par le chercheur. Cette fois, le chercheur veut que la personne B

reconnaisse que des « pensées » sont à l'origine de ses peurs et de ses craintes (répliques 5, 7, 9, 11, 13, 15). D'autre part, la personne B s'en tient aux questions qui ont été formulées dans le protocole de recherche. Il ne lui est pas demandé de répondre de manière exhaustive à chacune des questions, ce qui rend d'autant plus surprenante l'insistance du chercheur. Dès lors, on peut dire que la structure de coopération cède la place à une structure de pression dans laquelle le partenariat est rendu difficile, faute de but commun.

Comme pour le dilemme 6, le dialogue du dilemme 7 repose sur un diagnostic formulé par le chercheur à propos de la personne B. Le chercheur revient avec le thème des « peurs » et des « craintes », présupposant que cela conditionne les comportements de la personne B. Cette fois, à la réplique 7, le chercheur veut aller un cran plus loin (« J't'amène un p'tit plus [loin] moi là »), en faisant admettre par la personne B que des « pensées » seraient à l'origine de ses peurs et ses craintes :

Oui, mais ça, c'est l'attitude. Mais y'a des pensées aussi là. J't'amène un p'tit plus [loin] moi là. Tu vois c'que ça veut dire? Y'a des pensées en toi qui encouragent tes peurs pis tes craintes. Parce que des peurs pis des craintes, ça... (réplique 7).

Il n'est pas de la compétence de l'intervenant-chercheur de dire aux co-chercheurs à quels domaines de leur vie ils devraient accorder la priorité à l'avenir, c'est-à-dire à leurs valeurs, leurs attitudes, etc. Par principe, la personne B est la plus compétente pour juger du domaine de sa vie qui mérite d'être travaillé. En ce sens, il s'agit d'un cas d'ingérence du chercheur dans le champ de compétence de la personne B.

Quand on évalue le dialogue sous l'angle des canaux de communication, on s'aperçoit que sur 11 attributions, 4 changements de canaux sont effectués (4/11), pour un pourcentage d'alternance de 36,4 % seulement.

Dans ce passage, le chercheur aurait eu intérêt à favoriser la responsabilisation chez la personne B, plutôt que de lui imposer le thème des « pensées » comme sujet de travail personnel. Comme le rappelle Saint-Arnaud à propos des choix personnels : « Lorsqu'on choisit, on réfère à une intention consciente et on élimine au moins une autre option que celle qui a été retenue, ne serait-ce que celle de ne rien faire »<sup>530</sup>. Les propos de la personne B vont dans le sens de l'autodétermination, puisqu'ils montrent sa volonté d'aller de l'avant dans un processus de changement, en optant pour une option plutôt qu'une autre. Dans la réplique 20, la personne B reconnaît la volonté de Dieu dans sa vie : « C'est ça qu'y veut le bon Dieu. ». Puis, elle montre qu'elle y adhère elle-même : « Moi, c'est c'que j'dis, c'que j'ressens de t'ça. ». Voici la réplique complète :

---

<sup>530</sup> Saint-Arnaud, Yves. *L'interaction professionnelle*. p. 203.

Alors, son Fils... Il veut tout qu'on devienne ses enfants, guidés par son Esprit Saint. C'est ça qu'y veut le bon Dieu. Moi, c'est c'que j'dis, c'que j'ressens de t'ça. Il veut que je devienne son fils à Lui qui s'laisse m'ner par son Esprit Saint, non pas par 56 peurs pis 56 affaires de la folle du logis. Non, par son Esprit Saint. Pis de passer en faisant le bien (réplique 20).

L'important ici n'est pas tant l'option en tant que telle, ou l'objet de la motivation, que la présence réelle d'une motivation capable de susciter un changement chez la personne B. Le chercheur reconnaît que la motivation est claire et qu'elle oriente la personne B : « Super! Merci beaucoup personne B. C'est très clair et on sait où tu t'en vas. OK, personne F » (réplique 21).

## 2.8 Le dilemme 8

Le dilemme 8 survient pratiquement au terme de la recherche-action, au cours de la réunion 11 du 27 avril 2008<sup>531</sup>. L'atelier biblique arrive à sa conclusion. Le groupe de recherche tente de répondre aux questions relatives au point 9 de la pyramide de Veerman portant sur le « plan ». Voici ces questions :

- Quelles actions Dieu veut-il que j'entreprenne à propos de ce que j'ai appris?
- Quelles démarches me permettront d'atteindre cet objectif?
- Quelle devrait être ma première démarche? Comment démarrer?

Une discussion survient entre le chercheur et la personne B au sujet du caractère pratique du plan d'action que les membres du groupe sont appelés à élaborer.

### Grille d'analyse 8 : Le dilemme 8

| Visée   | Dialogue   | Décodage empathique (fa, id, ra, in) | Canaux (R, F, Er, Ic) |
|---|--|--------------------------------------|-----------------------|
| Je veux que (personne A, B, C ou D) dise ou fasse (réaction souhaitée).         | Ce que j'ai dit pour produire l'effet visé et réaction obtenue.  |                                      |                       |
| <b>Première visée :</b><br>Je veux que la personne B produise un plan d'action. | <b>1- Chercheur :</b><br>C'est que l'idéal, dans un plan comme ça, -je dis l'idéal, mais on y arrive là-, c'est d'en arriver à un plan spécifique. |                                      | Er                    |
| <b>Même visée</b>   | <b>2- Personne B :</b><br>C'est sûr que c'est pas toujours la même personne, mais dans la mesure, dans le mesurable, je l'ai                       | fa                                   |                       |

<sup>531</sup> Document CD ressource : verbatim 11, p. 8-10.

|   |  |    |     |
|---|--|----|-----|
|   | <p>concrétisé avec une personne en particulier.</p> <p><b>3- Chercheur :</b><br/>C'est pas un reproche. C'que j'vous dit, c'est que pour être fidèle à ce qui vous a été proposé, idéalement, ç'aurait été de mettre le nom d'une personne. Ou bien un type de personne, c'est déjà plus spécifique. Pis ensuite, pour c'qui est des actions, moi j'me d'mande si ton action... j'pas sûr... bin y'a un but, mais j'pas sûr que toi, t'as fait un plan intentionnel. Alors que moi, j'en aurais fait peut-être plus un plan conditionnel, avec c'que tu dis. C'est-à-dire : si je rencontre quelqu'un, si je rencontre telle personne, je me mettrai d'abord à prier l'Esprit Saint... là après ça, tu tombes dans l'intentionnel. Mais j'mettrais un « si » là quekpart là. Pis j'mettrais ces points-là, là, pour spécifier un p'tit peu là.</p> |    | *lc |
|   | <p><b>4- Personne B :</b><br/>Mais c't'un plan de guérison; c't'un plan de guérison suite à ce que j'ai vécu, aux blessures que j'ai vécues. R'marquez-bin que tout ça c'est passé et j'ai rien de grave parce que l'intention était pas méchante. Mais j'ai resté quand même, j'me d'mandais c't'ait quoi qui m'fatiguait tant. J'l'ai réalisé ici, ici là.</p>   | id |     |
| <p><b>Deuxième visée :</b><br/>Je veux que la personne B identifie la dynamique psychologique à l'origine de ses blessures.</p> | <p><b>5- Chercheur :</b><br/>Bin r'garde, bin moi j'peux rajouter là à ça... t'sais en psychologie, on appelle ça le triangle de Karpman; c'est le fameux triangle du bourreau, le persécuteur, la victime et le sauveur. Alors, un m'ment donné, souvent quand on est aux prises avec des blessures dans nos relations, on se place dans l'une ou l'autre de ces trois positions-là. Alors toi, tu te plaçais dans la position du sauveur parce que tu voyais en l'autre une victime. Ça c't'une chose, c't'un point. Mais si tu es enclin à faire ça aussi facilement, c'parce que quekpart dans ton passé, y'a eu un bourreau en quekpart.</p>  |    | lc  |
|   | <p><b>6- Personne B :</b><br/>Moi j'ai été bourreau?</p>   | ra |     |
| <p><b>Même visée</b></p>  | <p><b>7- Chercheur :</b><br/>Non, toi t'as été victime d'un bourreau en quekpart. Tu comprends-tu c'que j'veux dire? Quand on se place facilement dans la position du sauveur, c'est parce</p>   |    | lc  |

|   |   |    |    |
|---|---|----|----|
|   | que nécessairement, on s'identifie à la victime, on voit en l'autre une victime très rapidement. Donc nécessairement, c'parce qu'en quekpart, on a été victime soi-même à un moment donné. Il y a un pattern là.  |    |    |
|   | <b>8- Personne D :</b><br>Y'appellent ça le reflet.   | id |    |
| <b>Troisième visée :</b><br>Je veux clore la discussion avec la personne B. | <b>9- Chercheur :</b><br>Ouais, mais y'a un pattern là. C'est un triangle qui est très solide. Alors, voilà, je ferme la parenthèse. OK, mais c'est super!  |    | lc |
|   | <b>10- Personne B :</b><br>J'avais ça ici...  |    |    |
| <b>Même visée</b>   | <b>11- Chercheur :</b><br>Garde ça comme ça. J'pense que là, là, là où on est rendus, c'est déjà extraordinaire. Pis ça, c'est quekchose qu'on peut développer. Ça, c'est un outil qui nous est donné; cet outil-là, on pourra le développer au fur et à mesure. J'pense que pour l'instant, on en est arrivé déjà à un bon résultat. |    | lc |

Bien que le dialogue que nous retrouvons dans cette description s'amorce avec un objectif commun (la production d'un plan d'action), dès la deuxième visée, le chercheur veut que la personne B prenne conscience de la dynamique à l'origine de ses blessures. Encore une fois, le chercheur compromet la structure de coopération au profit d'une structure de pression, dans laquelle il se met en mode « thérapeutique » et cherche à faire prendre conscience à la personne B des traumatismes à l'origine des symptômes qu'il a supposément identifiés. Il n'y a donc pas de but commun entre le chercheur et la personne B. Aucune relation partenariale n'est possible. Quant à la personne B, elle s'en tient au protocole de recherche et aux questions qui lui sont posées.

Notons qu'au cours du dialogue, lors de la répartie 5, le chercheur aurait pu utiliser un procédé d'entrée pour introduire une théorie délicate qu'il voulait appliquer à la vie de la personne B. Le chercheur voulait en effet appliquer au cas qui lui était soumis la théorie du triangle dramatique de Karpman, dans lequel sont mises en scène trois positions psychologiques : celle du bourreau, de la victime, et du sauveur. Partant du principe que cette remarque aurait pu être légitime, le chercheur aurait pu veiller davantage à la concertation avec la personne B et utiliser le procédé d'entrée analogique du « toc, toc » évoqué précédemment à propos du dilemme 6. Cela donne lieu plutôt à une entrée directe : « Bin r'garde, bin moi j'peux rajouter là à ça... t'sais



en psychologie, on appelle ça le triangle de Karpman; c'est le fameux triangle du bourreau, le persécuteur, la victime et le sauveur » (réplique 5).

Si l'on tient compte de l'ensemble des réparties du dialogue, soit 6 attributions, celui-ci ne donne lieu qu'à un seul changement de canal de communication (1/6), pour un pourcentage d'alternance relativement faible de 16,7 %.

Dans la réplique 5, le chercheur présente comme définitif le fait que la personne B se soit prise comme « sauveur » et qu'il y ait eu un « bourreau » à quelque part : « Alors toi, tu te plaçais dans la position du sauveur parce que tu voyais en l'autre une victime. Ça c'est une chose, c'est un point. Mais si tu es enclin à faire ça aussi facilement, c'est parce que quelque part dans ton passé, y'a eu un bourreau en quelque part ».

À partir de là, le chercheur continue son interprétation psychologique de la situation de la personne B et dans la réplique 7, il dit reconnaître une forme de « pattern » dans ses propos, ce qui constitue encore une fois un phénomène d'ingérence de la part du chercheur : « Il y a un pattern là. »

### **3. Conclusion du chapitre 6**

L'analyse des huit dilemmes a permis de rendre compte de la dynamique relationnelle qui fut à l'œuvre à des moments clés de la recherche-action. Nous avons pu constater des phénomènes d'ingérence entre le chercheur et les co-chercheurs. Ces phénomènes ont compromis la structure de coopération que cherchait à assurer l'observance du protocole de recherche. Au-delà de la compétence technique, la compétence relationnelle fut mise à mal. Une série de règles praxéologiques nous ont permis d'identifier après coup des défaillances sur le plan relationnel : bris de la relation de partenariat, manque de concertation, difficulté d'alternance entre les différents canaux de communication, ingérence dans le champ de compétence de l'autre et manque d'initiatives allant dans le sens de la responsabilisation.

L'ensemble des dilemmes étudiés a mis en évidence l'absence de congruence chez le chercheur. En d'autres termes, la théorie d'usage qui se dégage de l'analyse des transcriptions ne s'accorde pas avec la théorie de référence à laquelle elle est censée se rattacher (le protocole de recherche). En pareil cas, « un défaut de congruence entre la théorie de référence et la théorie d'usage peut provoquer la recherche d'une modification de l'une ou de l'autre théorie, puisqu'on a tendance à valoriser la théorie de référence (l'image de soi) et la

congruence (l'intégration des actes et des croyances) »<sup>532</sup>. Dans ce cas, soit qu'on choisit de changer sa théorie de référence, soit qu'on choisit de modifier sa théorie d'usage : « Une théorie de référence congruente avec une théorie d'usage par ailleurs inadéquate demeure moins valable qu'une théorie de référence adéquate qui manquerait de congruence avec une théorie d'usage inadéquate »<sup>533</sup>.

Dans le cas qui nous occupe, il semble que le changement de la théorie de référence soit la voie la mieux indiquée pour procéder à une modification des variables régulatrices de notre pratique. L'élaboration d'un nouveau modèle d'intervention y contribuera. L'étude des transcriptions a permis de dévoiler l'existence de lacunes sur le plan de la compétence relationnelle. S'il nous faut nous doter d'un nouveau modèle d'intervention agissant comme théorie de référence, il aura tout intérêt à mettre à profit la dynamique relationnelle que nous avons mise au jour durant l'analyse. Cela n'est pas sans lien avec notre question de recherche : « Quelles sont les compétences du formateur de disciples qui favorisent la multiplication ? ».

En réalité, les cinq règles praxéologiques formulées par Saint-Arnaud constituent chacune en elles-mêmes des compétences relationnelles. Elles peuvent être associées à l'énoncé de compétences de la Fédération internationale de coaching.

Il nous reste maintenant à interpréter ces résultats sur le plan théologique. Comment interpréter ces résultats dans le contexte de la formation de disciples? Comment interpréter ces données en tant que formateur de disciples?

Ces données nous inciteront à faire une relecture critique des Évangiles sous l'angle des compétences relationnelles (chapitre 7). Une fois cette relecture opérée, nous pourrions dégager des pistes d'application susceptibles de renouveler en profondeur notre pratique de formation de disciples (chapitre 8).

Durant la quatrième partie de la thèse, il s'agira de mener un exercice d'interprétation, en optant pour la voie médiane que constitue la corrélation. Nous voulons éviter de tomber dans les travers que sont le pragmatisme et l'applicationisme. Un bref excursus autour de ces questions situera le travail qu'il nous reste à faire.

---

<sup>532</sup>Argyris, Chris, Donald Schön. *Théorie et pratique professionnelle*. p. 90.

<sup>533</sup> Idem p. 91.

## **PARTIE 4 : la dimension biblique (chap. 7-8)**

*« Éventuellement, si cela est sérieux, la communauté doit réexaminer ses textes sacrés et les évènements qui constituent la source des normes et des idéaux qui guident ses pratiques.*

*Cela met en contact ces questions avec les textes normatifs et produit un dialogue entre ces mêmes questions et les textes. »<sup>534</sup>*

Don S. Browning

Lorsque vient le temps de « réexaminer ses textes sacrés » au contact de la réalité pastorale (voir citation en exergue), il peut être difficile de tenir ensemble dans une même réflexion critique Action de Dieu et Parole de Dieu, ou pour le dire autrement, l'Action du Christ, telle qu'elle peut être discernée dans la *praxis* ecclésiale, et la Parole du Christ, telle qu'elle se laisse entendre à la lecture des Écritures. Pour le théologien comme pour le pasteur, la tentation est grande de réduire la théologie pratique ou bien à l'action sans parole, par le biais d'un certain « pragmatisme », ou bien à la parole sans l'action, par une forme d'« applicationisme ». Le terme « applicationisme » est un néologisme voulant marquer en quoi le phénomène de la parole sans l'action constitue une dérive comparable à celle d'une action sans parole dans le « pragmatisme ».

### **1. La corrélation, une troisième voie au-delà du pragmatisme et de l'applicationisme**

D'une part, la tentation du pragmatisme se profile à l'horizon dès lors que l'on cherche à assurer la vie institutionnelle de l'Église par le seul recours à des outils pragmatiques de gestion et d'organisation. Ainsi en est-il de ceux qui ont recours à des modèles en psychologie, en gestion, en administration, en leadership et qui les mettent en pratique dans le but d'obtenir des résultats immédiats. À court terme, les résultats peuvent être encourageants. Mais à moyen et long terme, où cela nous conduit-il? Sur quelle trajectoire sommes-nous lancés? À ce moment, on adopte sans trop s'en rendre compte la mentalité du technicien. Pour employer une analogie, « un bon technicien peut presser le bouton de lancement d'une mission d'exploration dans l'espace. Mais c'est le visionnaire audacieux qui conçoit la mission, qui s'élance vers les étoiles et trace des trajectoires qui n'avaient jamais existé jusque là dans l'esprit humain. »<sup>535</sup>

D'autre part, la tentation de l'applicationisme est présente lorsque nous réduisons la lecture de la Parole de Dieu à la seule formulation de principes à « appliquer » à la vie pastorale de n'importe quelle communauté. Il

---

<sup>534</sup> Browning, Don S. Op. cit. p. 6.

<sup>535</sup> Anderson, Ray S. *Ministry On the Fireline*. p. 140.

existe plusieurs programmes d'évangélisation et de formation de disciples qui cherchent à « appliquer » des principes bibliques, sans trop se préoccuper de leurs retombées pastorales. On se dit que la « vérité » n'a qu'à faire son travail, sans trop se soucier des effets de sens sur le terrain. Anderson voit dans ce genre d'application un risque d'« idolâtrie » de la vérité de Dieu, prise indépendamment de l'être de Dieu qui se révèle dans l'Église :

L'objectification de la vérité révélée sous la forme de propositions rationnelles déduites des Écritures apparaît comme une protection contre la relativisation de la vérité que chacun considère vraie à ses yeux. Mais toute idolâtrie a sa source dans le désir de rendre plus assuré et mieux gérable l'accès à Dieu lui-même. En conséquence, je ne suis pas persuadé qu'il soit légitime de détacher la vérité de Dieu de l'être de Dieu et d'en faire un standard abstrait de rectitude.<sup>536</sup>

Il nous faut prendre cette mise en garde très au sérieux, dans la mesure où le recours à une méthodologie qui garantisse la formulation de principes peut nous maintenir dans la sphère de la *poiesis*, c'est-à-dire l'application d'une vérité préexistante à un contexte donné, sans nous faire entrer dans la sphère de la *praxis*, et plus encore de la *Christopraxis*, c'est-à-dire la manifestation de la Parole elle-même sous l'action de l'Esprit<sup>537</sup>. La formulation de principes est certes légitime. Elle peut garantir une certaine forme d'orthodoxie, mais sans assurer une réelle orthopraxie<sup>538</sup>.

La corrélation se présente comme une troisième voie qui nous prémunit des extrêmes que nous avons mentionnés. Les deux horizons de l'application de principes et de la mise en œuvre de critères pragmatiques ne sont pas appelés à fusionner en un seul horizon. Au contraire, selon Anderson, les deux horizons de la parole et de l'action sont appelés à demeurer en constante tension. L'horizon du texte original et l'horizon du contexte contemporain peuvent demeurer distincts, tout en étant maintenus dans une tension créatrice. À ce moment, le critère herméneutique de la théologie pratique devient la Résurrection du Christ :

Lorsqu'on prend au sérieux le fait que la résurrection de Jésus-Christ continue d'être le critère de la tâche herméneutique, nous ne fusionnons pas l'horizon présent de l'expérience au texte comme si c'était une loi abstraite, et nous ne fusionnons pas le texte à l'horizon présent dans une adaptation à la culture. Nous soumettons plutôt l'horizon présent de l'expérience tout comme l'horizon du texte au Seigneur lui-même, qui est Celui qui vit et qui vient, par lequel toute compréhension et toute action doit être jugées. C'est seulement de cette façon que l'obéissance aux Écritures maintient à la fois la vérité et le sens des Écritures<sup>539</sup>.

---

<sup>536</sup> Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology*. p. 51.

<sup>537</sup> Idem p. 57.

<sup>538</sup> Idem p. 55.

<sup>539</sup> Idem p. 88.

Selon Anderson, lorsqu'on permet au Christ Ressuscité de devenir le premier critère herméneutique, les Écritures peuvent être expérimentées pleinement et une juste interprétation des Écritures peut être faite en contexte pastoral.

## 2. La corrélation : de la relecture critique à l'application pastorale

Ces dernières considérations nous amènent à aborder l'interprétation biblique dans un contexte de corrélation, à la frontière de deux horizons, l'horizon du texte original et l'horizon du contexte contemporain. Marcher sur cette frontière nous invite à suivre deux mouvements complémentaires, que Denis Fricker assimile aux deux versants de la corrélation : l'application pastorale et la relecture critique. Selon lui, « la théologie pratique, comme son nom l'indique, se trouve à la croisée des réflexions théologiques et des pratiques pastorales. Selon les situations, cet exercice délicat suit deux pentes opposées, mais complémentaires »<sup>540</sup>. Pour lui :

Un premier mouvement consiste à aller du contenu théologique vers sa mise en pratique, du modèle vers le réel. Dans cette démarche, que nous dirons "d'application pastorale", la théologie pratique propose des mises en oeuvre concrètes de modèles théoriques construits à partir de réflexions bibliques, dogmatiques et pastorales<sup>541</sup>.

Poursuivant sa description de la méthode de la corrélation, Fricker reprend en soulignant que :

Le mouvement inverse est, lui, conditionné par des réalités qui s'imposent à la pratique pastorale et qui souvent apparaissent comme imprévisibles. La reconsidération des contenus théologiques à la lumière des faits nouveaux est alors nécessaire, une telle démarche peut être dite de "relecture critique"<sup>542</sup>.

Pour soutenir ses propos, Fricker donne à titre d'exemple la lecture des conflits de l'Église primitive faite par Luc au chapitre 15 des Actes des Apôtres. En opérant une relecture critique d'Actes 15 à l'aide de la théorie de la gestion des conflits de Pierre Goguelin, Fricker montre que « l'histoire racontée par Luc ne semble pas s'être déroulée de manière aussi sereine que ne le laisserait penser une première lecture »<sup>543</sup>. En d'autres termes, Luc aurait fait des choix littéraires qui tendent à mettre en évidence le consensus auquel la communauté serait arrivée. La relecture à laquelle il s'adonne permet de débusquer un certain idéalisme qui

---

<sup>540</sup> Fricker, Denis. Op. cit. p. 89.

<sup>541</sup> Idem p. 89.

<sup>542</sup> Ibid.

<sup>543</sup> Fricker, Denis. Op. cit. p. 100.

peut être dommageable, dans la mesure où ce texte peut donner lieu à des applications pastorales qui accordent une trop grande importance à la finalité consensuelle. De la sorte, on tend à faire oublier la nature positive des conflits en Église. L'effort d'application pastorale a donc tout intérêt à s'appuyer sur un effort préalable de relecture critique des textes bibliques et ce, non seulement à l'aide de théories issues des sciences humaines, mais encore et surtout, à l'aide des données provenant de l'activité pastorale.

### 3. La formation de disciples : entre relecture critique et application pastorale

Pourquoi vaut-il la peine de rappeler ces principes, à ce stade-ci de la réflexion? Il est important de faire un tel rappel dans le contexte de la formation de disciples. Dans son livre *Évangéliser selon le Maître*, Robert E. Coleman a mis en valeur certaines compétences relationnelles que Jésus aurait exercées durant son ministère public. En ce sens, nous disposons d'un point d'appui important. Cependant, force est de constater que Coleman a cherché à dégager un modèle opératoire dans une perspective d'application pastorale, sans se réclamer formellement d'une lecture critique des Évangiles. Il semble toutefois que Coleman ait opéré de manière informelle une relecture critique des Évangiles au contact de la réalité pastorale.

Dans sa thèse doctorale, John Thomas Green montre que l'expérience pastorale de Coleman a contribué à l'élaboration des principes que l'on retrouve dans *Évangéliser selon le Maître*. Avant d'être professeur, Coleman a été pasteur de plusieurs églises méthodistes pendant 6 ans. Durant cette période, il a acquis de l'expérience dans les domaines de l'évangélisation et du discipulat<sup>544</sup>. Il a pu ainsi mettre en pratique les principes qu'il allait formaliser par la suite<sup>545</sup>. Lorsqu'il est arrivé comme professeur au *Asbury Theological Seminary* en 1955 (Kentucky), Coleman a commencé à explorer les Évangiles à la recherche de principes pastoraux. À l'époque, il était engagé en formation de disciples auprès de certains étudiants. Il réunissait régulièrement un petit groupe d'étudiants pour la prière et l'étude de la Bible<sup>546</sup>. Bien qu'il ait été professeur dans d'autres séminaires (*Trinity Evangelical Divinity School, Gordon-Conwell Theological Seminary*), il a poursuivi sa pratique de formation de disciples jusqu'à aujourd'hui<sup>547</sup>. Coleman a toujours été dans un contexte favorisant une relecture critique des Évangiles au contact de la réalité pastorale.

---

<sup>544</sup> Green IV, John Thomas. Op. cit. p. 29.

<sup>545</sup> Idem p. 30-32. Green signale l'importance accordée à cette période au principe d'association.

<sup>546</sup> Idem p. 34.

<sup>547</sup> Idem p. 47.

Signalons au passage l'intérêt que revêt l'oeuvre de Coleman pour la lecture actualisante que nous comptons faire.

### 3.1 Le modèle d'intervention de Jésus

L'originalité de Coleman est de nous présenter Jésus à la manière d'un intervenant qui agit en fonction d'une logique de l'intervention. Celui-ci poursuit une intention missionnaire et se dote pour ce faire d'une stratégie pastorale. Il dispose d'un plan d'intervention au moment de s'engager dans le ministère. Coleman soutient que le ministère de Jésus reposait sur une planification préalable : « Il peut en effet paraître, au premier coup d'œil, que Jésus ne suivait aucun plan [...] C'est là une des merveilles de sa stratégie. Elle est si simple et silencieuse qu'elle peut passer inaperçue aux yeux du serviteur de Dieu trop pressé »<sup>548</sup>. Plusieurs termes relatifs à la planification sont repris dans son livre.

D'une part, Coleman rappelle à de nombreuses reprises que l'intervention de Jésus était planifiée par Dieu son Père. Il utilise pour ce faire plusieurs expressions appliquées à la vie et au ministère de Jésus. Il emploie le mot « plan » à trente-six reprises en référence à Jésus et au plan qu'il a suivi durant toute sa vie<sup>549</sup>. Il utilise à vingt-sept reprises l'expression « stratégie »<sup>550</sup>. Il mentionne à quinze reprises le terme « but »<sup>551</sup>. Il fera aussi usage du terme « objectif » à six reprises<sup>552</sup>.

D'autre part, Coleman insiste pour que nous puissions planifier à notre tour notre intervention. Les mêmes expressions sont utilisées au sujet de l'intervention de l'Église en général ou de chacun de ses membres en particulier. Il emploie l'expression « plan » à seize reprises. Coleman rappelle la nécessité pour tout homme de vivre selon un « plan » et de disposer d'un « modèle central » capable d'orienter ses actions. Ceci n'est pas sans rappeler le concept de « modèle d'intervention » que nous utilisons :

Quel est le plan de votre vie ? Tout homme doit vivre selon un plan. Ce plan est l'organisation autour de laquelle s'articule le but de sa vie. Nous pouvons ne pas être

---

<sup>548</sup> Idem p. 9.

<sup>549</sup> Coleman, Robert E. *Évangéliser selon le Maître*. p. 8. On retrouve dans ce passage un exemple d'utilisation du mot « plan » : « Les jours de sa vie terrestre ne furent que le déroulement dans le temps du plan de Dieu depuis le commencement. Ce plan était toujours présent à son esprit ».

<sup>550</sup> Idem p. 9. Voici un exemple d'utilisation du mot « stratégie » : « C'est pourquoi il est si important d'observer la manière dont Il a agi en vue d'atteindre son objectif. Le Maître révélait la stratégie divine pour la conquête du monde ».

<sup>551</sup> Ibid. À titre d'exemple, on retrouve le passage suivant : « Pas un seul instant Jésus n'a perdu de vue son but ».

<sup>552</sup> Coleman, Robert E. *Évangéliser selon le Maître*. p. 11. En voici un exemple : « L'objectif initial du plan de Jésus était l'enrôlement d'hommes portant le témoignage de sa vie et poursuivant son œuvre après qu'il serait retourné auprès du Père ».

conscients de ce plan dans chacune de nos actions, ni même savoir qu'il y a un plan, mais néanmoins nos actions suivent invariablement une sorte de modèle central<sup>553</sup>.

Coleman emploie l'expression « but » à huit reprises pour évoquer l'Église ou les membres de l'Église. Quant à l'expression « stratégie », il l'utilise à trois reprises<sup>554</sup>. Enfin, l'expression « objectif » appliquée à l'Église ou à ses membres revient sept fois<sup>555</sup>.

La notion de planification est associée chez Coleman à ce qu'il appelle la « philosophie de base du plan du Seigneur » : « La philosophie de base du plan du Seigneur est cependant si différente de celle de l'Église d'aujourd'hui que ses implications peuvent paraître révolutionnaires »<sup>556</sup>. L'expression « philosophie de base » est similaire à celle de « philosophie du ministère » utilisée dans la littérature évangélique<sup>557</sup>. Pour le spécialiste du leadership chrétien J. Robert Clinton, la « philosophie du ministère » constitue l'ensemble des « idées, valeurs et principes implicites ou explicites qu'un leader utilise comme guide pour la prise de décision, pour l'exercice d'une influence, ou pour l'évaluation du ministère »<sup>558</sup>. La définition de Clinton correspond à bien des égards à notre définition de ce qu'est un « modèle d'intervention » : « l'intervenant utilise un ensemble de catégories mentales, de règles du jeu et de principes d'action qui constituent en quelque sorte un modèle d'intervention »<sup>559</sup>. Dans le cadre de cette thèse, nous les considérons comme étant équivalentes.

Une telle insistance nous porte à jeter un regard nouveau sur la figure de Jésus, telle qu'elle ressort des récits évangéliques. Elle nous pousse à considérer l'ensemble des faits et gestes de Jésus comme étant portés par des idées, des valeurs et principes sous-jacents, qui témoignent d'une théorie de l'action, et en particulier, d'un modèle d'intervention.

---

<sup>553</sup> Idem p. 85.

<sup>554</sup> Idem p. 92. En voici un exemple : « Sans qu'ils s'en rendent compte peut-être, notre stratégie est déjà à l'œuvre en eux dans ce travail pratique ».

<sup>555</sup> Idem p. 5. On retrouve le passage suivant : « Objectif et application – tels sont les points cruciaux de notre travail ».

<sup>556</sup> Idem p. 9.

<sup>557</sup> Clinton, J. Robert. *The Making of a Leader (Second Edition) – Recognizing the Lessons and Stages of Leadership Development*. Colorado Springs : NavPress, 2012, p. 155-158.

<sup>558</sup> Idem p. 157.

<sup>559</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique ». p. 238.



## 3.2 Le processus d'intervention de Jésus

L'originalité de Coleman tient aussi à sa présentation du processus d'intervention de Jésus. Coleman cherche à suivre pas à pas les actions posées par Jésus en tenant compte de la chronologie des événements, telle qu'elle ressort des Évangiles :

Le plan de notre étude consiste à suivre les pas de Jésus comme nous les montrent les Évangiles à l'exclusion de toute autre source. Le récit inspiré de sa vie et de son œuvre a été, dans ce but, soigneusement examiné, sous différents angles, afin de discerner les motivations de l'itinéraire de sa mission. Ses procédés ont été analysés au départ de son ministère pris dans son ensemble, dans l'espoir de mieux comprendre ses méthodes<sup>560</sup>.

En raison de son caractère chronologique, la présentation de Coleman permet de jeter un regard synthétique sur le processus d'intervention de Jésus. À l'époque où débutait sa réflexion dans le cadre de son cours « The Evangelism of Jesus » (1955), Coleman faisait une étude exhaustive des Évangiles à la recherche de principes pastoraux. L'intense recherche à laquelle il s'est livré dans le cadre de ce cours a donné naissance à ce qui constitua d'abord un recueil de notes de cours<sup>561</sup>. Ce recueil allait devenir par la suite l'ouvrage que nous connaissons aujourd'hui. Pour actualiser les Évangiles, Coleman a utilisé avec ses étudiants l'harmonie des Évangiles de A. T. Robertson<sup>562</sup>. Une « harmonie des Évangiles » est similaire à une concordance qui met en parallèle les textes des Évangiles. Elle s'en distingue parce qu'elle cherche à harmoniser les différents textes des Évangiles, afin de reconstituer la trame historique des événements de la vie publique du Christ. Une telle approche a le défaut de ne pas tenir suffisamment compte de la critique rédactionnelle des sources, ainsi que des développements de l'exégèse historico-critique. C'est pourquoi nous nous inspirerons de l'ouvrage de Coleman non pas tant pour ses prétentions exégétiques que pour les intuitions pastorales qui y sont contenues.

## 3.3 Les compétences relationnelles de Jésus

L'originalité de Coleman tient finalement à sa présentation du ministère de Jésus sous forme de compétences. Selon lui, huit principes que nous appelons « compétences relationnelles » pourraient synthétiser le processus de formation de disciples de Jésus. Coleman les présente sous forme de séquence, en insistant sur le fait que ces étapes ne sont pas nécessairement à vivre de manière linéaire :

---

<sup>560</sup> Coleman, Robert E. *Évangéliser selon le Maître*. p. 8.

<sup>561</sup> Green IV, John Thomas. Op. cit. p. 116-117.

<sup>562</sup> Idem p. 34.

Disons toutefois que ces étapes ne doivent pas nécessairement se présenter dans l'ordre donné, comme si la dernière ne devait être entreprise que lorsque l'on aurait parcouru les précédentes. En réalité, toutes ont été imbriquées les unes dans les autres et, dans une certaine mesure, toutes commencent par la première<sup>563</sup>.

Pour Coleman, l'essentiel du ministère de Jésus consiste à pratiquer un ensemble de compétences relationnelles. Par conséquent, l'exercice de ces compétences devrait être au cœur de la formation de disciples.

### 3.4 La redécouverte des compétences relationnelles de Jésus

À partir de ce qui précède, les données de l'analyse devraient nous conduire, selon Browning, à « réexaminer [les] textes sacrés et les événements qui constituent la source des normes et des idéaux qui guident [nos] pratiques »<sup>564</sup> actuelles en formation. L'analyse devrait nous amener à redécouvrir les principes, les normes et les idéaux qui sont à l'origine de la pratique de la formation de disciples. Parmi ces principes, ceux proposés par Coleman constituent sans nul doute une référence.

Les principes de Coleman nous permettent de faire un « pont » entre les compétences en souffrance qui ressortent de l'analyse et l'interprétation actualisante qui débouchera sur un nouvel énoncé de compétences. Les principes de Coleman nous aideront à interpréter bibliquement les compétences qui ont été dégagées durant l'analyse. Voici un tableau qui représente le passage des compétences en coaching de la Fédération internationale de coaching aux nouvelles compétences en coaching d'apprentissage :

**Tableau 2 : Les compétences en coaching, les principes de Coleman et les nouvelles compétences**

| Les compétences en coaching   | Les principes de Coleman | Les nouvelles compétences |
|---|--------------------------|---------------------------|
| 1. Le respect des règles d'éthique et des normes professionnelles           | 1. La sélection          | 1. La sélection           |
| 2. La clarification de la convention de coaching                            | 2. L'association         | 2. L'engagement           |
| 3. L'établissement d'une relation de confiance et d'intimité avec le client | 3. La consécration       | 3. Le respect             |
| 4. L'offre d'une présence de coach  | 4. La démonstration      | 4. La présence            |

<sup>563</sup> Coleman, Robert E. *Évangéliser selon le Maître*. p. 9.

<sup>564</sup> Browning, Don S. Op. cit. p. 6.

|   |                    |                        |
|---|--------------------|------------------------|
| 5. L'écoute active  | 5. Le don de soi   | 5. L'écoute            |
| 6. Le questionnement puissant                                 |                    | 6. L'interrogation     |
| 7. La communication directe                                   |                    | 7. La communication    |
| 8. L'élargissement de la conscience du client                 |                    | 8. La conscientisation |
| 9. La définition de l'action ( <i>dessiner l'action</i> )     |                    | 9. L'exploration       |
| 10. La planification de l'action et l'identification des buts | 6. La délégation   | 10. La planification   |
| 11. La gestion du progrès et de l'imputabilité                | 7. Le contrôle     | 11. La redevabilité    |
|   | 8. La reproduction | 12. L'apprentissage    |

Que nous suggère l'analyse lorsque les données sont croisées avec les principes énoncés par Coleman? Elle nous montre tout à la fois la pertinence de ces principes et nous invite à un dépassement de ceux-ci.

D'une part, les données nous montrent la pertinence des principes de Coleman en contexte de formation de disciples. Pourquoi? Parce que ces principes sont comparables aux compétences relationnelles en coaching. Chacun de ces principes peut être associé à l'une des compétences proposées par la Fédération internationale de coaching. Dans le tableau ci-dessus, nous avons mis en parallèle les compétences en coaching de la Fédération à gauche avec les principes de Coleman à droite.

**Tableau 3 : Les compétences en coaching associées aux principes de Coleman**

| Les compétences en coaching   | Les principes de Coleman |
|---|--------------------------|
| 1. Le respect des règles d'éthique et des normes professionnelles           | 1. La sélection          |
| 2. La clarification de la convention de coaching                            | 2. L'association         |
| 3. L'établissement d'une relation de confiance et d'intimité avec le client | 3. La consécration       |
| 4. L'offre d'une présence de coach  | 4. La démonstration      |
| 5. L'écoute active  | 5. Le don de soi         |

|   |                    |
|---|--------------------|
| 6. Le questionnement puissant                                 |                    |
| 7. La communication directe                                   |                    |
| 8. L'élargissement de la conscience du client                 |                    |
| 9. La définition de l'action<br>( <i>dessiner l'action</i> )  |                    |
| 10. La planification de l'action et l'identification des buts | 6. La délégation   |
| 11. La gestion du progrès et de l'imputabilité                | 7. Le contrôle     |
|   | 8. La reproduction |

D'autre part, les données nous invitent à un dépassement des principes de Coleman. Les principes de Coleman n'abordent pas toutes les dimensions de la relation de formation. Mentionnons ici l'absence de quatre compétences relationnelles dans sa présentation : le questionnement puissant, la communication directe (par le biais de la rétroaction), l'élargissement de la conscience et la définition de l'action. Comme on le verra, il s'agit de compétences exercées par Jésus dans les Évangiles et qui méritent de figurer parmi notre énoncé de compétences.

Si un dépassement de Coleman doit être opéré, un dépassement des compétences de la Fédération internationale de coaching est aussi requis.

La première compétence de la Fédération cherche à rappeler au coach les règles déontologiques auxquelles il se doit de se conformer sur le plan professionnel. Ces règles garantissent le caractère professionnel du service rendu par le coach. Elles agissent comme un « contrat professionnel » qui se pose en tiers entre le coach et le coaché. Pour qu'un tel contrat soit en vigueur, elle suppose que le coach soit fidèle à l'engagement qu'il a pris envers son association professionnelle et que le coaché reconnaisse la probité professionnelle du coach en faisant appel à ses services. En contexte de formation de disciples, un autre type de contrat s'interpose entre le formateur et le disciple. Il s'agit d'abord et avant tout d'un « contrat fiduciaire », c'est-à-dire un contrat qui repose sur la confiance mutuelle. Le mot « fiducia » vient du latin *fiducia* qui veut dire « confiance ». Pour que ce contrat s'établisse, le disciple doit reconnaître à son formateur des « valeurs

fondées sur la confiance accordée à la personne qui les émet »<sup>565</sup>. Pour qu'une telle relation prenne forme, elle exige de part et d'autre l'exercice de la liberté. Ceci est admirablement bien représenté par la scène de l'appel des disciples en Matthieu 4, 18-22. Contrairement aux rabbis du temps, c'est Jésus qui choisit ses disciples. En les choisissant, Jésus pose un « faire persuasif » en établissant avec eux un « contrat fiduciaire » sur la base de ce qui constitue ni plus ni moins un programme de formation auquel les disciples « adhèrent »<sup>566</sup> : « Je vous ferai devenir pêcheurs d'hommes » (Matthieu 4, 19). Il s'agit là d'une spécificité de la formation de disciples appelée à configurer la pratique du coaching d'apprentissage.

Une autre compétence qui ne se retrouve pas dans l'énoncé de la Fédération, mais qui mérite de s'y retrouver, est celle que nous appellerons « l'apprentissage » (chapitre 9). Elle met en jeu le seul principe de Coleman qui ne trouve pas son vis-à-vis dans les compétences de la Fédération, à savoir la « reproduction ». Pourquoi ne s'y retrouve-t-il pas? Nous touchons là à la spécificité de la formation de disciples. L'intention du formateur de disciples est la multiplication. Contrairement à la majorité des auteurs, lorsque Coleman parle ici de « reproduction », c'est qu'il réfère au concept de multiplication (chapitre 2). Il dira à propos de l'application de ce principe : « Ce qui compte réellement dans la poursuite de notre tâche, c'est la fidélité avec laquelle nos convertis formeront à leur tour de nouveaux conducteurs, et non simplement des disciples »<sup>567</sup>. Une des raisons expliquant la prise en compte de ce principe parmi les nouvelles compétences que nous dégagerons est la place que lui accorde Coleman dans son ouvrage. Cette compétence constitue selon lui le principe d'évaluation du modèle d'intervention de Jésus. Elle lui permet d'évaluer son ministère de formateur de disciples :

De différentes manières et parmi différentes catégories de personnes, Jésus appelait l'homme à évaluer le fruit de sa vie comme un signe de ce qu'il était. En fait, quand le fruit est considéré dans son contexte de reproduction de la vie de Christ dans un être humain, premièrement en nous-mêmes, puis dans les autres, pratiquement tout ce que dit et fit Jésus converge vers ce principe<sup>568</sup>.

Une autre raison plus importante explique la présence de ce principe parmi les nouvelles compétences que nous dégagerons. Chez Coleman, ce principe s'appuie sur une actualisation du mandat missionnaire en Matthieu 28, 18-20<sup>569</sup>. Matthieu accorde une place centrale au mandat missionnaire dans son Évangile. Selon les théologiens, il joue le rôle de clé de voûte. Il agit comme principe directeur de sa composition. D'après le missiologue David J. Bosch, « tous les théologiens partagent maintenant cet avis. L'évangile tout entier est

---

<sup>565</sup> Robert, Paul. *Le Petit Robert*. Montréal : DicoRobert, 1996, p. 917.

<sup>566</sup> « Le **contrat fiduciaire** met en jeu un faire persuasif\* de la part du destinataire\* et, en contrepartie, l'adhésion du destinataire ».

Greimas, A. J., J. Courtés. *Sémiotique – Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette, 1993, p. 146.

<sup>567</sup> Coleman, Robert E. *Évangéliser selon le Maître*. p. 81.

<sup>568</sup> Idem p. 79.

<sup>569</sup> Idem p. 80.

polarisé par ces versets finaux. Tous les fils que Matthieu a tissés depuis le premier chapitre se trouvent alors comme noués »<sup>570</sup>.

Signalons enfin que Coleman a formulé des principes généraux, sans fournir d'indications très précises sur leur mise en pratique. En ce sens, la principale critique que l'on peut adresser à Coleman est d'avoir formulé des principes pastoraux sans fournir suffisamment de critères favorisant leur mise en pratique. Comme bon nombre de formateurs de disciples, Coleman tombe dans le piège de l'« applicationisme ». Une des façons de dépasser cette critique consiste à poursuivre la relecture des Évangiles amorcée par Coleman en nous aidant des compétences relationnelles formulées par la Fédération internationale de coaching. Nous chercherons à associer à chacune des compétences de la Fédération un extrait des Évangiles. Pour chaque compétence en coaching, nous chercherons à dégager des principes et des critères contenus dans chaque extrait que nous aurons identifié.

## **4. Sommaire de l'introduction à la partie 4**

Dans le contexte de la formation de disciples, ces données nous amènent à redécouvrir le ministère de Jésus, en opérant une relecture critique des Évangiles à l'aide des compétences proposées par la Fédération internationale de coaching. Cette relecture nous amènera à formuler de nouveaux principes au chapitre 7. Puis, nous chercherons à dégager des applications pastorales à partir de ces nouveaux principes au chapitre 8. Cela donnera lieu à ce que nous appelons de « nouvelles compétences relationnelles ».

---

<sup>570</sup> Bosch, David J. *Dynamique de la mission chrétienne – Histoire et avenir des modèles missionnaires*. Lomé/Paris/Genève : Haho/Karthala/Labor et Fides, 1995, p. 78.

## Chapitre 7 : La relecture critique

La découverte des compétences en coaching nous montre la pertinence des principes de formation de disciples de Coleman, mais aussi, elles nous font prendre conscience de la nécessité d'opérer un dépassement de ces mêmes principes par le biais d'une relecture critique et d'une application pastorale.

Pour procéder à une relecture critique des Évangiles, nous avons jeté notre dévolu sur un Évangile en particulier. Puis, nous avons sélectionné dans cet Évangile une série d'extraits relatifs aux compétences relationnelles en formation de disciples.

D'une part, nous avons fait le choix de l'Évangile selon Matthieu. Pourquoi avoir choisi cet Évangile?

Sur le plan pastoral, l'Évangile selon Matthieu constitue une référence chez les formateurs de disciples. La version matthéenne du mandat missionnaire constitue selon nous la version la plus citée dans la littérature évangélique (chapitre 4). Sur le plan biblique, la version matthéenne du mandat missionnaire se distingue des autres en ce sens où elle ne se contente pas de dire à l'Église « quoi » faire pour être missionnaire, mais elle lui indique aussi « comment » le faire. Tout au long de son Évangile, Matthieu offre des points de repère méthodologiques qui convergent tous dans le mandat missionnaire que l'on retrouve en Matthieu 28, 18-20. Ainsi, l'Évangile de Matthieu tout entier est un texte missionnaire<sup>571</sup>. Il sert à illustrer « comment » la communauté matthéenne pourra mettre en pratique le mandat missionnaire : « Matthieu met devant les yeux de ses disciples une vision de formation de disciples (*a vision of discipling activity*) qui pourra les occuper dans le futur »<sup>572</sup>. C'est pourquoi une étude plus approfondie de la méthodologie missionnaire, et en particulier, des compétences propres aux formateurs de disciples, aurait avantage à prendre pour référence l'Évangile selon Matthieu.

D'autre part, nous avons choisi une série d'extraits capables d'être associés aux compétences de la Fédération internationale de coaching. Comment avons-nous opéré le choix des extraits bibliques?

Pour ce faire, nous nous sommes inspiré des propositions contenues dans le livre *Évangéliser selon le Maître* de Robert Coleman. Les références scripturaires de certaines de ces nouvelles compétences ne se retrouvent pas dans l'ouvrage de Coleman. Cependant, une correspondance conceptuelle peut être établie entre le principe en question et la compétence nouvellement formulée.

---

<sup>571</sup> Krentz, Edgar. « 'Make disciples' – Matthew on Evangelism. » *Currents in Theology and Mission* 33, n°1 (février 2006) : p. 25.

<sup>572</sup> Idem p. 35.

Dans le tableau ci-dessous, vous trouverez les nouvelles compétences qui ont été dégagées, accompagnées des références bibliques en caractères gras. Lorsqu'une référence biblique est suivie d'un astérisque, cela signifie que cet extrait se trouve contenu dans l'un des chapitres de l'ouvrage de Coleman portant sur le principe en question. La référence au livre de Coleman est associée au principe en question. Lorsqu'une référence biblique n'est pas suivie d'un astérisque, cela signifie que cet extrait a été choisi sur la base d'une sélection personnelle de certains passages dans l'Évangile selon Matthieu. Pour sélectionner ces passages, deux critères nous ont guidé : (1) la péricope doit mettre au premier plan la figure de Jésus formateur de disciples et (2) celui-ci doit être engagé dans une relation pédagogique avec l'un ou l'autre de ses disciples, ou encore avec des sympathisants ou des non-croyants.

**Tableau 4 : Les nouvelles compétences liées à des extraits bibliques**

| Les principes de Coleman | Les nouvelles compétences et les références bibliques               |
|--------------------------|---|
| 1. La sélection          | 1. La sélection <sup>573</sup><br><b>Matthieu 4, 18-22*</b>         |
| 2. L'association         | 2. L'engagement <sup>574</sup><br><b>Matthieu 8, 18-22*</b>         |
| 3. La consécration       | 3. Le respect <sup>575</sup><br><b>Matthieu 20, 20-28*</b>          |
| 4. La démonstration      | 4. La présence<br><b>Matthieu 8, 14-15</b>                          |
| 5. Le don de soi         | 5. L'écoute<br><b>Matthieu 8, 5-13</b>                              |
|                          | 6. L'interrogation <sup>576</sup><br><b>Matthieu 16, 13-20*</b>     |
|                          | 7. La communication <sup>577</sup><br><b>Matthieu 13, 1-23*</b>     |
|                          | 8. La conscientisation <sup>578</sup><br><b>Matthieu 16, 21-23*</b> |
|                          | 9. L'exploration <sup>579</sup><br><b>Matthieu 14, 13-21*</b>       |
| 6. La délégation         | 10. La planification <sup>580</sup><br><b>Matthieu 10, 1-15*</b>    |

<sup>573</sup> Coleman, Robert E. *Évangéliser selon le Maître*. p. 11.

<sup>574</sup> Idem p. 37. Contrairement aux autres péripécopes identifiées par un astérisque dans ce tableau, ce passage ne réfère pas au principe dans la colonne de gauche, à savoir l'association. Ce passage se retrouve plutôt dans le chapitre de Coleman consacré à la consécration. Un passage peut être interprété sous plusieurs angles, ce qui explique ce recoupement.

<sup>575</sup> Idem p. 41.

<sup>576</sup> Idem p. 28, 45, 77 (4 mentions). Bien que l'interrogation ne constitue pas un principe formulé par Coleman, plusieurs passages liés à l'interrogation de Jésus à propos de son identité (Matthieu 16, 13-20) se retrouvent dans son ouvrage.

<sup>577</sup> Idem p. 52 (2 mentions), 56 (3 mentions), 79. Le principe de la communication n'est pas formulé comme tel dans l'ouvrage de Coleman, mais celui-ci évoque à plusieurs reprises ce principe de Jésus en ayant recours à la parabole de la semence (Matthieu 13, 1-23), comme en font foi les nombreuses mentions que l'on y retrouve.

<sup>578</sup> Idem p. 38 (2 mentions). Ces mentions renvoient au principe de la consécration.

<sup>579</sup> Idem p. 70. Dans ce récit de la multiplication des pains, Coleman considère que Jésus veut enseigner à ses disciples le « discernement spirituel » en exerçant auprès d'eux la compétence de l'exploration.

<sup>580</sup> Idem p. 60-62.



|                    |  |
|--------------------|--|
| 7. Le contrôle     | 11. La redevabilité <sup>581</sup><br><b>Matthieu 17, 14-20*</b> |
| 8. La reproduction | 12. L'apprentissage <sup>582</sup><br><b>Matthieu 28, 16-20*</b> |

Signalons que nous ne cherchons pas à faire une étude exégétique des extraits choisis. Nous désirons plutôt faire une lecture actualisante de l'Évangile selon Matthieu, en nous inspirant de la méthodologie de l'application. Par conséquent, nous procéderons en trois temps :

- D'abord, nous mènerons une observation du texte sur le plan du contexte historique. Pour ce faire, nous aurons principalement recours à l'analyse socio-rétorique de Craig S. Keener<sup>583</sup>, dans laquelle l'exégète cherche à dégager les implications du texte pour ses premiers destinataires, à savoir la communauté matthéenne primitive. Il mène une étude exhaustive de l'arrière-plan sociohistorique de l'Évangile, en ayant recours à de nombreuses sources secondaires faisant figure de témoin de la vie au premier siècle. Nous aurons aussi recours à la littérature exégétique relative à ces textes.
- Ensuite, nous interpréterons ces textes tout en formulant des principes généraux. Ces principes feront écho à l'énoncé des compétences relationnelles de la Fédération internationale de coaching. Pour cette raison, ces principes seront tout à fait nouveaux sur le plan pastoral. Ils sont le fruit d'une relecture des Évangiles au contact de nouveaux référents pastoraux.
- Finalement, il ne restera plus qu'à appliquer ces principes à notre contexte de formation de disciples. C'est ce que nous chercherons à faire au chapitre 8 consacré à l'application pastorale.

Mentionnons au passage que nous avons voulu poursuivre l'investigation amorcée dans l'Évangile selon Matthieu en étendant nos recherches jusque dans les Actes des Apôtres. Nous avons voulu nous inspirer de Coleman qui a écrit en 1987 *The Master Plan of Discipleship*<sup>584</sup>, une étude de la pratique de formation de disciples des premiers chrétiens. Green dit à propos de cet ouvrage :

Dans cette œuvre, Coleman explique comment les disciples ont pris le manteau du discipulat du Christ et ont continué [à le pratiquer] dans l'Église du Nouveau Testament tel que consigné dans le livre des Actes des Apôtres [...] Si les disciples ont vraiment appris les principes du discipulat du Christ, leur pratique dans les Actes des Apôtres va refléter la stratégie de formation du Christ<sup>585</sup>.

<sup>581</sup> Idem p. 71.

<sup>582</sup> Idem p. 80.

<sup>583</sup> Keener, Craig S. *The Gospel of Matthew – A Socio-Rhetorical Commentary*. Grand Rapids : Eerdmans, 2009.

<sup>584</sup> Coleman, Robert E. *The Master Plan of Discipleship*. Grand Rapids : Revell, 1994 (7<sup>ème</sup> édition).

<sup>585</sup> Green IV, John Thomas. Op. cit. p. 147.

De la même façon, nous avons voulu poursuivre notre étude du Nouveau Testament et vérifier dans quelle mesure les compétences relationnelles identifiées dans les Évangiles avaient bel et bien favorisé la multiplication des disciples devenus apôtres. Ces compétences étaient-elles intégrées dans la pratique des apôtres? Cherchaient-ils à former des disciples à l'aide de ces compétences relationnelles? Si ce devait être le cas, nous aurions vraiment répondu à notre question de recherche : « Quelles sont les compétences du formateur de disciples qui favorisent la multiplication? ». Nous aurions découvert des compétences relationnelles qui favorisent la multiplication, c'est-à-dire la transmission de la foi dans une relation d'apprentissage<sup>586</sup>.

Pour ce faire, nous avons procédé à une lecture des Actes des Apôtres, en nous concentrant sur un idéal type du formateur de disciples en contexte ecclésial : l'apôtre Barnabé. Nous verrons en quoi Barnabé a lui aussi exercé les compétences relationnelles exemplifiées par Jésus et transmises par ses disciples. Ceci nous fera mieux apprécier la relation d'apprentissage que celui-ci a lui-même entretenue avec Paul, son apprenti, à qui l'on doit le principe de multiplication formulé en 2 Timothée 2, 2.

Quant à notre méthodologie de lecture, nous procéderons de la même manière que pour l'Évangile selon Matthieu. Nous ferons d'abord une observation du contexte historique (1), tout en formulant des principes (2) en vue de leur application pastorale (3). Nous aurons recours à l'étude historique de l'exégète Bernd Kollmann<sup>587</sup> et au commentaire sociorhétorique de l'exégète Ben Witherington<sup>588</sup>.

## 1. Les compétences relationnelles dans l'Évangile selon Matthieu

Comme nous l'avons signalé, le mandat missionnaire constitue la clé de lecture de l'Évangile selon Matthieu. Les exégètes ont mis en évidence l'importance de la fin d'un document pour en comprendre la signification d'ensemble. Ainsi, à titre d'exemple, l'Évangile selon Luc ne se comprend bien qu'à partir des Actes des Apôtres, puisque cet Évangile se prolonge et se termine dans les Actes. De la même façon, l'Évangile selon Matthieu ne se comprend bien qu'à partir de la fin de l'Évangile, à savoir Matthieu 28, 18-20. Pour cette raison, nous ajoutons ce texte à la série des textes qui font état des compétences relationnelles exercées par Jésus. Si le mandat missionnaire récapitule la méthodologie propre à Jésus pour former des disciples, cet extrait viendra moduler d'une certaine manière l'ensemble des compétences qui auront été dégagées. Bien sûr, la

---

<sup>586</sup> Nous présenterons au chapitre 9 « la relation d'apprentissage » comme une forme de transmission de la foi.

<sup>587</sup> Kollmann, Bernd. *Joseph Barnabas - His Life and Legacy*. Collegeville : Liturgical Press, 2004.

<sup>588</sup> Witherington, Ben. *The Acts Of The Apostles - A Socio-Rhetorical Commentary*. Grand Rapids : Eerdmans, 1998.

liste des extraits que l'on retrouve ci-dessous n'est pas exhaustive, loin de là. Ces extraits nous font voir en quoi les compétences relationnelles identifiées précédemment sont au cœur du ministère de formation de disciples. Ils nous font redécouvrir la figure de Jésus agissant comme formateur de disciples.

Pour chacun des extraits, nous ferons un commentaire sociohistorique et nous formulerons un ou des principes qui feront écho aux compétences de la Fédération internationale de coaching et aux principes de Coleman. Dans le tableau ci-dessous, voici la liste des compétences relationnelles et des extraits qui seront étudiés. Plutôt que de les placer selon l'ordre de leur apparition dans l'Évangile selon Matthieu, nous avons choisi de les placer selon l'ordre logique de notre modèle d'intervention. Cet ordre s'inspire de celui proposé par la Fédération :

**Tableau 5 : Les extraits bibliques et les nouvelles compétences relationnelles**

| <b>Les extraits bibliques</b> | <b>Les nouvelles compétences relationnelles</b> |
|-------------------------------|---|
| Matthieu 4, 18-22             | 1. la compétence de la sélection                |
| Matthieu 8, 18-22             | 2. la compétence de l'engagement                |
| Matthieu 20, 20-28            | 3. la compétence du respect                     |
| Matthieu 8, 14-15             | 4. la compétence de la présence                 |
| Matthieu 8, 5-13              | 5. la compétence de l'écoute                    |
| Matthieu 16, 13-20            | 6. la compétence de l'interrogation             |
| Matthieu 13, 1-23             | 7. la compétence de la communication            |
| Matthieu 16, 21-23            | 8. la compétence de la conscientisation         |
| Matthieu 14, 13-21            | 9. la compétence de l'exploration               |
| Matthieu 10, 1-15             | 10. la compétence de la planification           |
| Matthieu 17, 14-20            | 11. la compétence de la redevabilité            |
| Matthieu 28, 16-20            | 12. la compétence de l'apprentissage            |

En fidélité à la liste ci-dessus, voici maintenant la présentation d'un commentaire de chacun des passages à partir desquels nous avons extrait des compétences relationnelles.

## 1.1 Matthieu 4, 18-22 : la compétence de la sélection

*Ce récit illustre bien la compétence de la « sélection ». La « sélection » consiste pour Jésus à prendre l'initiative de la sélection d'un groupe de disciples. Il reconnaît ainsi les compétences antérieures de ses disciples. Il promet aussi à ses disciples une plus grande efficacité sur le plan relationnel. Il demande enfin à ses disciples un changement de priorité.*

Dans sa sobriété, ce récit apparaît comme une figure idéale typique, une image de ce que comporte l'appel des premiers disciples<sup>589</sup>. En ce sens, il revêt une haute valeur théologique, fruit d'une « une longue gestation pédagogique et idéologique ». Il semble néanmoins qu'il ne soit pas « privé de toute valeur documentaire pour notre connaissance de la vie de Jésus »<sup>590</sup>. À partir des éléments historiques et littéraires que contient ce récit, nous pouvons dégager des principes susceptibles d'être appliqués par la suite à notre situation présente.

**Premièrement, Jésus prend l'initiative de sélectionner un groupe de disciples.** Du temps de Jésus, les grands maîtres avaient l'habitude d'avoir des disciples. Les maîtres grecs, tels que Pythagore, avaient de nombreux disciples, et les sages juifs accordaient une grande importance au fait d'avoir des disciples capables de redonner aux autres ce qu'ils ont reçu. À la différence de ces maîtres réputés qui laissent s'approcher d'eux ceux qui se prévalent de leurs services, Jésus prend lui-même l'initiative de sélectionner ses disciples. Selon Keener, il s'agit d'une « sérieuse brèche » dans les moeurs et coutumes de l'époque. Jésus se présente comme un maître en marge des institutions d'enseignement, un formateur atypique qui se démarque par ses méthodes<sup>591</sup>.

**Deuxièmement, Jésus reconnaît les compétences antérieures de ses disciples.** Bien que la plupart des exégètes considèrent que la communauté matthéenne ait comporté des scribes, cet Évangile montre bien que Jésus n'a pas appelé à lui des rabbis déjà formés sur le plan académique. Selon Keener, cela comporte l'avantage suivant : les disciples n'auront pas à désapprendre ce qu'ils ont appris par le passé. Jésus a voulu mettre en valeur leurs compétences professionnelles. Comme pêcheurs, ceux-ci disposaient déjà de compétences qui allaient leur être utiles pour le ministère qu'ils allaient accomplir. Jésus les appelle à devenir « pêcheurs d'hommes » (Matthieu 4, 19). « Si Dieu a appelé des bergers comme Moïse et David pour être bergers de son peuple Israël, Jésus a pu appeler des pêcheurs pour être des rassembleurs ». Ils allaient

---

<sup>589</sup> Schnackenburg, Rudolf. *The Gospel of Matthew*. Grand Rapids : Eerdmans, 2002, p. 42.

<sup>590</sup> Bonnard, Pierre. *L'Évangile selon saint Matthieu*. Genève : Labor et Fides, 2002, p. 49.

<sup>591</sup> Keener, Craig S. Op. cit. p. 150.

pouvoir utiliser leurs compétences antérieures et les « transférer » pour ainsi dire dans un autre champ d'activité.

**Troisièmement, Jésus promet à ses disciples une plus grande efficacité sur le plan relationnel.**

Bonnard rappelle qu'en appelant des disciples, « Jésus s'entoure d'abord, non de disciples attentifs en tant que simples auditeurs, comme le Maître de justice de Qumrân, ni même de disciples au sens rabbinique, mais de collaborateurs comme pêcheurs d'hommes »<sup>592</sup>. Jésus les appelle à être des partenaires actifs qui partagent avec lui sa mission, et non de simples récepteurs passifs qui restent bénéficiaires de son action.

La mission à laquelle ils sont appelés à collaborer est avant tout tournée vers les « hommes » et elle est éminemment de nature relationnelle. Pour preuve, l'insistance marquée en grec par l'emploi du terme « hommes » (*anthropoi*). Selon Bruner, l'appel de Jésus comporte non seulement une invitation à le suivre, mais il comprend aussi une promesse. Jésus promettrait à ses disciples d'être plus efficaces dans leurs relations avec les « hommes ».

Cette promesse d'une plus grande efficacité serait particulièrement bien rendue par l'image du « filet ». Selon Bonnard, le filet symbolise justement l'efficacité avec laquelle « la parole de Jésus puis celle des apôtres rassemblera les hommes pour le royaume; la pointe serait la suivante : vous serez aussi habiles et efficaces comme pêcheurs d'hommes que comme pêcheurs de poissons »<sup>593</sup>. Le contexte littéraire de la péricope et la référence au chapitre 10 de ce même Évangile conduiraient à opter pour une telle interprétation.

**Quatrièmement, Jésus demande un changement de priorité de ses disciples.**

En les appelant à le suivre, Jésus demande à ses disciples de reconsidérer leur mode de vie. Ceux-ci appartenaient à un petit groupe de la population (environ 10%) qui ne faisait pas partie de la classe paysanne. En tant que pêcheurs, ils faisaient plutôt partie de la classe des artisans, pour lesquels il était plus facile de subvenir à leurs besoins (sans pour autant être perçus comme étant riches). Comparativement aux agriculteurs qui pouvaient s'adonner à un travail saisonnier, les disciples ne pouvaient pas s'absenter de leur travail pour une longue période de temps. Il est possible que les disciples aient reçu une formation intensive auprès de Jésus, alternant ponctuellement de courtes périodes de travail avec des stages apostoliques. Les maîtres grecs offraient ce genre de formation étalée d'octobre à juin. Mais il semble que les conditions météorologiques en Galilée ne favorisaient guère un ministère itinérant durant cette période de l'année. Du mois de décembre au mois de mars, la saison des

---

<sup>592</sup> Bonnard, Pierre. Op. cit. p. 49.

<sup>593</sup> Idem p. 50.

pluies aurait rendu les déplacements beaucoup plus difficiles<sup>594</sup>. C'est pourquoi les disciples devaient adopter un nouveau mode de vie et changer par le fait même leurs priorités.

## 1.2 Matthieu 8, 18-22 : la compétence de l'engagement

*Ce récit montre quelle importance Jésus accorde à l'engagement. La compétence de l'engagement est un trait fondamental de la formation de disciples. Jésus montre que l'engagement à le suivre diffère d'autres formes d'engagement. D'une part, l'engagement à suivre Jésus repose sur une entente initiale qui peut être renégociée, renouvelée, voire même annulée. D'autre part, l'engagement à suivre Jésus implique le respect de champs de compétence distincts. Enfin, l'engagement à suivre Jésus s'effectue selon certains paramètres non négociables.*

Encore une fois, le récit de l'appel du scribe et du disciple nous fournit deux scènes « idéales » ou « exemplaires », qui ont pour but de communiquer certains traits fondamentaux de la formation de disciples. Celui-ci se distingue par sa brièveté et l'absence de détails narratifs.

Bien que nous fassions appel aux commentaires de Keener et de Bruner, nous nous appuyerons de manière spéciale sur un article de Jack Dean Kingsbury intitulé : « On Following Jesus : The 'Eager' Scribe and The 'Reluctant' Disciple (Matthew 8 : 18-22) »<sup>595</sup>. Celui-ci prend le parti d'interpréter cet extrait à la lumière de deux autres péripécies qui mettent en scène l'appel des disciples (Matthieu 4, 18-22 et Matthieu 9, 9).

**Premièrement, Jésus montre que l'engagement à le suivre diffère d'autres formes d'engagement.** Cette différence est bien exprimée par le verbe *akolouthēin* qui relie les deux courtes péripécies que comprend cet extrait<sup>596</sup> : l'appel du scribe en Matthieu 8, 18-20 et la réitération de l'appel du disciple en Matthieu 8, 21-22. Le verbe *akolouthēin* qui signifie « suivre » peut revêtir deux sens. Le premier sens littéral veut dire « suivre ou se mettre à la suite de quelqu'un suivant un temps, un lieu ou une séquence donnée ». Le deuxième sens plus métaphorique signifie « suivre ou se mettre à la suite de quelqu'un en tant que disciple ». Selon Kingsbury, ce qui distingue le second sens du premier, c'est que l'« acte de suivre » sous-entend un certain « engagement personnel » qui exige de consentir à un « coût »<sup>597</sup>. C'est selon ce dernier sens que ce verbe serait employé, ainsi que dans les deux autres passages parallèles, soit Matthieu 4, 18-22 et Matthieu 9, 9. Le type d'engagement que Jésus demande de ses disciples n'est pas uniquement un engagement formel, qui relève

---

<sup>594</sup> Keener, Craig S. Op. cit. p. 152-153.

<sup>595</sup> Kingsbury, Jack Dean. « On Following Jesus: The 'Eager' Scribe and The 'Reluctant' Disciple (Matthew 8. 18-22). » *New Testament Studies* 34 (1988): p. 45-59.

<sup>596</sup> Keener, Craig S. Op. cit. p. 273.

<sup>597</sup> Kingsbury, Jack Dean. Op. cit. p. 46.

d'un cadre spatio-temporel donné (« suivant un temps, un lieu ou une séquence donnée »). L'engagement auquel Jésus appelle ses disciples est davantage un engagement de nature morale, qui tient avant tout à la qualité d'une relation d'amitié, plutôt qu'un engagement uniquement de nature contractuelle, associée à un cadre formel. En cela, le type d'engagement que Jésus requiert diffère de celui qu'exigent de leurs disciples les grands maîtres de l'époque.

**Deuxièmement, l'engagement à suivre Jésus repose sur une entente initiale qui peut être renégociée, renouvelée ou annulée.** Dans les deux autres passages en question, Jésus appelle ses disciples suivant un ordre précis : d'abord, Jésus sélectionne ceux qu'il appelle à le suivre (1); puis, il les interpelle (2); enfin, suite à cette interpellation, ceux qui consentent à le suivre expriment leur volonté en se mettant effectivement à sa suite (3). Dès lors, on peut dire que les disciples se sont engagés à le suivre, sur la base d'une entente préalable qui a été ratifiée non pas en paroles, mais en actes.

Dans la première péricope, Kingsbury fait remarquer que la déclaration du scribe montre bien qu'aucune entente préalable n'a été ratifiée entre lui et Jésus. D'une part, Jésus ne l'a pas appelé suivant l'ordre habituel : sélection (1); interpellation (2); entente effective (3). Ici, Jésus n'a pris aucune initiative. Il ne l'a pas sélectionné, ne l'a pas interpellé, et cela n'a pas donné lieu à une entente. Même si le scribe voudrait bien qu'une entente soit conclue, celle-ci n'a pas eu lieu. Il n'y a pas eu de « deal », en quelque sorte. Il ne peut donc pas se considérer comme l'un de ses disciples. En ce sens, la réplique de Jésus est à comprendre comme un rejet<sup>598</sup>, le refus d'établir une telle entente avec lui. De cette manière, Jésus se distingue des grands maîtres de l'époque qui laissaient venir à eux les disciples potentiels sans les choisir, sans les interpellier, sans établir avec eux une entente préalable qui va bien au-delà d'un engagement formel.

Dans la seconde péricope, Matthieu prend la peine de mentionner que l'interlocuteur de Jésus était déjà l'un de ses disciples : celui-ci « était de ses disciples » (Matthieu 8, 21). C'est donc dire qu'une entente préalable était survenue entre lui et Jésus. Mais le disciple semble vouloir renégocier les paramètres de cette entente. Nous reviendrons plus loin sur ces paramètres. Disons pour l'instant que Jésus ne discute pas avec lui des termes de l'entente. Il se contente de réitérer son offre initiale, espérant de la sorte renouveler leur entente préalable. Bruner y voit le signe que Jésus cherche toujours à nous mettre au défi en nous interpellant à nouveau à être son disciple. Il réitère son offre, espérant un engagement renouvelé de notre part. Selon lui, la relation de formation de disciple « est régulièrement renégociée, renouvelée - ou annulée »<sup>599</sup>.

---

<sup>598</sup> Kingsbury, Jack Dean. Op. cit. p. 49.

<sup>599</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A Commentary - Volume 1: The Christbook (Matthew 1-12)*. Grand Rapids : Eerdmans, 2004, p. 395.

### **Troisièmement, l'engagement à suivre Jésus implique le respect de champs de compétence distincts.**

La coutume rabbinique voulait que le disciple potentiel ait la compétence voulue pour choisir son maître et faire appel à ses services. En contrepartie, au maître était reconnue la compétence de le former dans la connaissance de la Loi. Ceci étant dit, Jésus bouleverse les champs de compétences traditionnellement dévolus au maître et au disciple. Le scribe de la première péricope nous en donne un bel exemple. Selon Kingsbury, par le simple fait de se porter volontaire, celui-ci s'affirme compétent pour être introduit dans le groupe des disciples<sup>600</sup>, alors que seul Jésus se considère compétent pour accorder un tel privilège. Selon la perspective matthéenne, personne, sinon celui qui reçoit l'appel qualifiant de Jésus, peut « se renoncer lui-même, prendre sa croix et le suivre » (Matthieu 16, 24)<sup>601</sup>. En rejetant la candidature du scribe de la sorte, Jésus rappelle que celui qui veut collaborer avec lui à l'avènement du Royaume doit pouvoir respecter des champs de compétence distincts, quitte à ne pas pouvoir évoluer parmi le groupe sélect de ses disciples.

### **Quatrièmement, l'engagement à suivre Jésus s'effectue selon certains paramètres non négociables.**

Dans la seconde péricope, le disciple de Jésus cherche à renégocier les termes de l'entente initiale. Il lui propose de s'absenter pendant un certain temps, le temps d'aller enterrer son père : « Seigneur, permets-moi d'aller d'abord enterrer mon père » (Matthieu 8, 21). Il est possible que celui-ci ne demande pas de s'absenter uniquement pour une journée, le temps d'enterrer son père. Il est probable que celui-ci demande de s'absenter pour une plus longue durée. Keener est porté à penser que son père était probablement déjà enterré. À l'époque, dès qu'une personne décédait, la famille se rassemblait immédiatement, le corps était préparé rapidement et la procession funéraire conduisait la famille sans tarder jusqu'à la tombe pour procéder à l'enterrement. Selon Keener, cela ne laissait pas beaucoup de temps pour entreprendre de grandes discussions avec les rabbis. Tenant compte d'une autre tradition qui avait cours à l'époque, il est possible que le disciple en question ait voulu procéder à un second enterrement. À l'époque, le plus jeune fils de la famille avait coutume de retourner à la tombe de son père un an plus tard pour procéder à un nouvel enterrement. Il réarrangeait l'ossuaire du défunt et le replaçait à nouveau dans l'espace prévu à cette fin. Peut-être le disciple en question a-t-il voulu demander un délai d'une année pour s'en tenir à ses obligations familiales. Dans l'un ou l'autre cas, la réponse de Jésus avait de quoi surprendre : « laisse les morts enterrer leurs morts » (Matthieu 8, 22). Comme le dit Bonnard : « Dans le judaïsme palestinien, la piété filiale, fondée sur le 5ème commandement du Décalogue, faisait un devoir absolu aux enfants de pourvoir aux funérailles de leurs parents; aucune parole de Jésus ne fut peut-être plus dure à accepter, soit pour ses auditeurs immédiats, soit

---

<sup>600</sup> Kingsbury, Jack Dean. Op. cit. p. 49.

<sup>601</sup> Idem p. 50.



même pour les juifs convertis de l'église matthéenne »<sup>602</sup>. La parole de Jésus a probablement paru « scandaleuse » pour ses auditeurs<sup>603</sup>.

Vraisemblablement, Jésus a voulu rappeler à son disciple que leur entente initiale comportait certains paramètres qui, eux, étaient non négociables. Parmi ceux-ci, le fait que les allégeances familiales n'aient aucune préséance sur l'allégeance à sa propre personne. Il s'agit de l'un des paramètres que Jésus a clairement posés : « celui qui aime son père ou sa mère plus que moi n'est pas digne de moi » (Matthieu 10, 37). Plusieurs autres paramètres de ce genre ont été définis par Jésus dans les Évangiles. Le fait de poser de tels paramètres dès le départ aurait un effet dissuasif. Jésus chercherait par là à mettre à l'épreuve les disciples potentiels. Cela fait en sorte que ceux qui ne sont pas prêts à payer le « prix » ne chercheront pas à faire partie du groupe des disciples. À cet égard, Keener fait remarquer que Jésus aimait le jeune homme riche (Marc 10, 21); il voyait en lui un disciple potentiel. Jésus le mit à l'épreuve, en lui dévoilant l'un des paramètres du discipulat, à savoir le renoncement à tous ses biens. Cela a eu pour effet de le décourager et de le dissuader (Marc 10, 22). Celui-ci comprit que l'engagement à suivre Jésus s'effectue selon certains paramètres non négociables.

### 1.3 Matthieu 20, 20-28 : la compétence du respect

*Ce récit présente Jésus qui fait preuve de respect face aux disciples. La compétence du respect s'exprime à la manière dont Jésus démontre de l'intérêt pour la demande de ses disciples. Au-delà de la demande comme telle, Jésus manifeste du respect pour la façon d'être de ses disciples. Il fait même preuve d'honnêteté face à ses disciples.*

Selon Bonnard, « ces versets forment un tout, bien que le récit ne soit pas d'une cohérence parfaite. Nous y trouvons probablement l'écho de plusieurs circonstances de la vie de Jésus et de plusieurs paroles du Maître »<sup>604</sup>. D'après Christophe Paya, « l'épisode de Matthieu 20. 20-28, dans lequel la mère des fils de Zébédée demande pour ses deux fils des positions d'honneur dans le royaume de Jésus, est un texte qui se situe dans un ensemble littéraire particulièrement propice à l'étude du fonctionnement de la communauté des disciples »<sup>605</sup>. C'est au fonctionnement de cette communauté que nous nous intéresserons, ainsi qu'à la stratégie utilisée par Jésus pour favoriser en son sein le respect réciproque.

<sup>602</sup> Bonnard, Pierre. Op. cit. p. 119.

<sup>603</sup> Schnackenburg, Rudolf. Op. cit. p. 84.

<sup>604</sup> Bonnard, Pierre. Op. cit. p. 295.

<sup>605</sup> Paya, Christophe. « Désirs humains, service et volonté de Dieu : une exégèse de Matthieu 20.20-28. » *Théologie évangélique* 5, n° 3 (2006) : p. 233.

**Premièrement, Jésus démontre un intérêt pour la demande de ses disciples (Matthieu 20, 20-21).**

« Alors la mère des fils de Zébédée s'approcha de lui, avec ses fils, et elle se prosterna pour lui faire une demande » (Matthieu 20, 21). La mère et ses deux fils s'approchent de Jésus avec la même déférence que des sujets à la cour du roi : ils se prosternent à ses pieds comme s'il siégeait déjà sur son trône. Puis, Jésus dit à la femme : « Que veux-tu? » (Matthieu 20, 21). Alors surgit la « question impromptue de la mère des fils de Zébédée [qui] présente le trio comme un groupe de courtisans adressant une requête intéressée à un personnage royal »<sup>606</sup> : « Ordonne, lui dit-elle, que dans ton Royaume mes deux fils que voici siègent l'un à ta droite et l'autre à ta gauche » (Matthieu 20, 21). Suite à l'annonce de sa mort et de sa résurrection, « la demande des fils de Zébédée apparaît comme choquante »<sup>607</sup>. Cette demande se distingue nettement de celle que formulent, quelques versets plus loin, les deux aveugles de Jéricho (Matthieu 20, 29-34). D'un côté, il s'agit d'une demande d'avancement personnel. De l'autre, il s'agit d'une demande légitime liée à un besoin réel. Un tel contraste met en évidence le problème de motivation des disciples<sup>608</sup>. Bien que leur démarche ne soit pas motivée par le réel désir de travailler à l'avènement du Royaume, Jésus démontre tout de même un intérêt pour la demande des disciples. Il ne la rejette pas, « même si elle apparaît totalement déplacée »<sup>609</sup>. Il accepte d'y répondre, malgré son contenu et sa formulation.

**Deuxièmement, Jésus manifeste du respect pour la façon d'être des disciples (Matthieu 20, 22).**

Suite à leur demande, « Jésus répondit : "Vous ne savez pas ce que vous demandez" » (Matthieu 20, 22). La réponse de Jésus est « plus ferme que sévère », selon Paya, et elle a pour effet de « réorienter la discussion » en l'amenant à un autre niveau<sup>610</sup>. Jésus cherche ainsi à canaliser leurs ardeurs, il veut réajuster leurs motivations, plutôt que de les méconnaître et de ne pas en tenir compte<sup>611</sup>. Bien que le comportement des disciples soit marqué par l'opportunisme et l'arrivisme, et bien que Jésus en soit conscient, celui-ci manifeste tout de même du respect pour leur façon d'être.

**Troisièmement, Jésus fait preuve d'honnêteté face aux disciples (Matthieu 20, 23).**

Jésus poursuit en demandant : « "Pouvez-vous boire la coupe que je vais boire?" Ils lui disent : "Nous le pouvons". Il leur dit : "Ma coupe, vous la boirez; quant à siéger à ma droite et à ma gauche, il ne m'appartient pas de l'accorder : ce sera donné à ceux pour qui mon Père l'a préparé". » Selon Paya, la réponse de Jésus montre bien que la royauté de Jésus diffère de celle du monde. « Quel roi dirait qu'il existe une chose qui ne lui appartient pas de

---

<sup>606</sup> Idem p. 248.

<sup>607</sup> Idem p. 237.

<sup>608</sup> Idem p. 247.

<sup>609</sup> Idem p. 241.

<sup>610</sup> Idem p. 239.

<sup>611</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A Commentary - Volume 2: The Churchbook (Matthew 13-28)*. Grand Rapids : Eerdmans, 2004, p. 329.

donner? »<sup>612</sup>. L'honnêteté avec laquelle Jésus répond aux disciples montre bien que Jésus est venu « non pour être servi, mais pour servir et donner sa vie en rançon pour la multitude » (Matthieu 20, 28). Jésus est assez honnête pour reconnaître qu'il est d'abord et avant tout au service du Père et qu'il ne lui « appartient pas » d'accorder le genre de privilège que lui demandent ses disciples.

## 1.4 Matthieu 8, 14-15 : la compétence de la présence

*Ce récit de guérison montre la qualité de présence de Jésus envers son entourage. La compétence de la présence s'exprime ici de diverses façons. D'abord, Jésus se rend présent de manière spontanée. Ensuite, Jésus se rend présent à toutes les dimensions de la vie. Enfin, Jésus se rend présent de manière sacramentelle à la fois par des gestes et des paroles.*

Tout comme le premier extrait (Matthieu 4, 18-22), le récit de la guérison de la belle-mère de Pierre et de la foule se présente comme un cas « typique » qui est « à ce point simplifié, dépouillé de tout élément anecdotique, stylisé même... »<sup>613</sup>. Le contexte littéraire du récit ne précise pas le moment de la scène ni ne fournit de description détaillée de l'événement. Seules sont mises à l'avant-plan les figures de Jésus et de la belle-mère de Pierre atteinte de fièvre et celle de la foule qui se presse aux portes de la maison où ceux-ci demeurent.

**Premièrement, Jésus se rend présent de manière spontanée.** Selon Gnilka, il s'agit du seul moment dans l'Évangile selon Matthieu où Jésus se rend présent pour opérer un miracle de manière spontanée<sup>614</sup>. Dans cet extrait, Jésus se rend spontanément présent au chevet de la malade et aucune démarche n'est requise de la part de qui que ce soit. Ni Pierre, ni les disciples, ni la famille n'intercèdent en faveur de la malade ni aucune autre personne. Rien ne leur est demandé de la part de Jésus : aucun acte de foi, aucune prière ne sont requis. Seule compte la présence de Jésus qui surgit de manière spontanée dans la vie de Pierre et de sa belle-mère. Il est à remarquer que dans cet Évangile, Jésus accomplit ses trois premiers miracles avec une *spontanéité croissante*. Dans le premier miracle, Jésus guérit le lépreux qui vient directement auprès de lui pour faire sa demande. Dans le second miracle, le fils vient à Jésus de manière indirecte, par l'intermédiaire du centurion qui fait en son nom la demande. Dans ce troisième miracle, personne n'agit comme intermédiaire auprès de Jésus; personne ne fait de demande; Jésus vient spontanément vers la malade sans qu'une intercession soit nécessaire.

---

<sup>612</sup> Paya, Christophe. Op. cit. p. 241.

<sup>613</sup> Bonnard, Pierre. Op. cit. p. 116.

<sup>614</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A Commentary - Volume 1*. p. 388.

**Deuxièmement, Jésus se rend présent à toutes les dimensions de la vie.** La littérature juive ancienne de l'époque montre combien les relations avec la belle-famille étaient importantes. Lorsqu'un couple se mariait, il était fréquent de les voir vivre au sein de la famille du nouveau marié. Lorsque le père de la belle-famille décédait, il était courant d'accueillir la belle-mère qui avait atteint un âge avancé. Ainsi en est-il pour Pierre. Il accueille sa belle-mère dans sa maison de Capharnaüm. En s'occupant d'elle, Jésus se montre préoccupé non seulement de sa personne, mais encore, de la personne de Pierre. Il se rend présent à toutes les dimensions de sa vie : non seulement à sa vie professionnelle, mais aussi à sa vie familiale. Le fait que Jésus fasse ici un miracle dans la résidence de Pierre, plutôt qu'ailleurs, est là pour nous le rappeler.

**Troisièmement, Jésus se rend présent de manière sacramentelle à la fois par des gestes et des paroles.** Keener rappelle qu'à la manière des Actes des Apôtres, les miracles présentés dans cet Évangile se présentent comme des signes qui viennent combler directement les besoins des personnes et attirent notre attention sur le message qu'ils communiquent. Jésus se rend présent aux personnes et répond à leurs besoins à la fois par des gestes et des paroles. D'une part, le fait que Jésus guérisse la malade en posant *le simple geste de la toucher* montre jusqu'à quel point la présence de Jésus a un caractère sacramentel<sup>615</sup>. Sa Présence a valeur de signe efficace qui guérit et soulage, non seulement physiquement, mais spirituellement (Matthieu 9, 5-7.12; 13, 15). D'autre part, le fait que Jésus chasse les gens possédés d'esprits mauvais en *prononçant simplement une parole* nous en dit beaucoup sur la puissance de guérison de la Parole de Jésus. Dans son ministère, Jésus fait l'économie de techniques et de méthodes complexes. Il se distingue en cela des magiciens de l'époque qui multipliaient les rituels d'incantations ou les invocations aux esprits, ou encore faisaient appel à de nombreuses techniques médicinales. Jésus agit uniquement par la seule force de sa Présence sacramentelle.

## 1.5 Matthieu 8, 5-13 : la compétence de l'écoute

*Ce récit montre comment Jésus exerce la compétence de l'écoute. D'une part, l'attitude d'écoute de Jésus prédispose à s'exprimer. D'autre part, l'attitude d'écoute de Jésus l'amène à reformuler et à réitérer ce qui est exprimé. Enfin, l'attitude d'écoute de Jésus se reconnaît à ses encouragements.*

Le récit de la guérison du serviteur du centurion (Mt 8, 5-13) évoque le thème de l'autorité de Jésus, que le centurion va reconnaître d'emblée (v. 9a)<sup>616</sup>. Pour Jésus, l'exercice de l'autorité est foncièrement relationnel et implique par-dessus tout la faculté d'écouter l'autre.

---

<sup>615</sup> Idem p. 386.

<sup>616</sup> Bonnard, Pierre. Op. cit. p. 115.

**Premièrement, l'attitude d'écoute de Jésus prédispose à s'exprimer (Matthieu 8, 6).** Avant d'arriver à Capharnaüm et de rencontrer le centurion, « voici qu'un lépreux s'approcha et, prosterné devant lui, disait [à Jésus] : "Seigneur, si tu le veux, tu peux me purifier" » (Matthieu 8, 2). La première personne que Jésus ait guérie dans l'Évangile de Matthieu est ce lépreux<sup>617</sup>. Celui-ci s'avance vers Jésus sans faire de demande explicite. Il évoque simplement son besoin d'être purifié. Le centurion s'avance vers Jésus de la même manière. Il fait état de la situation en disant : « Seigneur, mon serviteur est couché à la maison, atteint de paralysie et souffrant terriblement » (Matthieu 8, 6). Le fait que ni l'un ni l'autre n'ait fait de demande à quelque chose à voir avec l'attitude de Jésus à leur égard. Spontanément, ceux-ci ont exprimé leurs besoins au Seigneur. De telles dispositions suggèrent qu'ils avaient l'assurance que celui-ci allait les écouter. L'attitude d'écoute de Jésus les prédisposait à s'approcher de lui en exprimant leurs besoins, puisqu'ils présumèrent que Jésus allait les écouter, tout comme Jésus présuma que les disciples d'Emmaüs chercheraient à le retenir : « Ils approchèrent du village où ils se rendaient, et lui, fit mine d'aller plus loin » (Luc 24, 28), ou comme les disciples présumèrent de l'hospitalité de Jésus quand ils vinrent vers lui en disant : « "Rabbi – ce qui signifie Maître – où demeures-tu?" ». Il leur dit : "Venez et vous verrez" » (Jean 1, 38-39)<sup>618</sup>.

**Deuxièmement, l'attitude d'écoute de Jésus l'amène à reformuler et à réitérer ce qui est exprimé (Matthieu 8, 7).** Une fois que le centurion s'exprime, Jésus montre qu'il a bien compris ce qui lui a été dit, soit en reformulant les propos du centurion sous forme de question, soit en les réitérant sous forme d'affirmation. Ce passage est traduit de deux manières. Certains préfèrent y voir une question<sup>619</sup> que Jésus aurait posée au centurion : « Moi, j'irai le guérir? » (version TOB). D'autres aiment mieux y voir une affirmation<sup>620</sup> : « J'y vais et je vais le guérir » (version Français courant). L'accentuation en grec du pronom « je » (*ego*) donne le choix de traduire de ces deux manières.

**Troisièmement, l'attitude d'écoute de Jésus se reconnaît à ses encouragements (Matthieu 8, 10).** Suite à la réplique de Jésus, le centurion répond en tentant de justifier la nécessité que Jésus intervienne, tout en ayant recours à un argument inspiré de la vie militaire : « Si moi, qui ne suis qu'un homme soumis à un chef (*anthropos*), je puis me faire obéir par la seule autorité de ma parole, à combien plus forte raison toi »<sup>621</sup>. Matthieu raconte qu'« en l'entendant, Jésus fut plein d'admiration et dit à ceux qui le suivaient : "En vérité, je vous le déclare, chez personne en Israël je n'ai trouvé une telle foi" » (Matthieu 8, 10). La qualité d'écoute de Jésus l'amène à saisir en profondeur la grandeur de la foi qui anime le centurion. Il s'émerveille de ce qu'un païen puisse croire qu'une seule parole de sa bouche soit en mesure de guérir son serviteur à distance. Cette

---

<sup>617</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A commentary – Volume 1*. p. 378.

<sup>618</sup> Keener, Craig S. Op. cit. p. 266.

<sup>619</sup> Ibid.

<sup>620</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A commentary – Volume 1*. p. 379.

<sup>621</sup> Bonnard, Pierre. Op. cit. p. 115.

admiration se traduit par des paroles d'encouragements qui ont valeur d'accueil et de confirmation des agissements de son interlocuteur. À plusieurs occasions, on retrouve ce genre de paroles dans la bouche de Jésus : lorsqu'il reconnaît Jean-Baptiste comme le plus grand des prophètes (Matthieu 11, 7); lorsqu'il admire la grande foi de la femme cananéenne (Matthieu 15, 28); lorsqu'il prend les traits du roi qui bénit les gens à sa droite qui ont su le reconnaître (Matthieu 25, 35); lorsqu'il honore la bonne œuvre que la femme de Béthanie a su accomplir en répandant du parfum sur sa tête (Matthieu 26, 10)<sup>622</sup>.

## 1.6 Matthieu 16, 13-20 : la compétence de l'interrogation

*Ce récit montre la manière dont Jésus exerce la compétence de l'interrogation. Dans ce passage, Jésus interroge ses disciples. Il le fait en tenant compte d'un temps et d'un lieu donné. Il formule des questions ouvertes, en interrogeant ses disciples sur leurs croyances.*

Selon Gnilka, ce passage où Jésus interroge les disciples sur le Fils de l'Homme constitue le texte le plus étudié de l'Évangile selon Matthieu<sup>623</sup>. L'intérêt des exégètes porte davantage sur l'affirmation christologique de Pierre que sur l'interrogation pastorale du Christ à ses disciples. Notre réflexion sur les compétences du formateur de disciples nous amène à nous concentrer sur la portée pastorale de ce texte.

**Premièrement, Jésus interroge ses disciples en choisissant le moment et le lieu le plus approprié (Matthieu 16, 13).** Il est intéressant de remarquer que l'interrogation de Jésus survient à un moment critique du récit évangélique :

Avec cette péricope, nous parvenons à ce qu'on a longtemps considéré comme le milieu ou la charnière de la narration évangélique. Cette façon de voir ne manque pas d'appuis dans le texte : pour la première fois, Jésus interroge ses disciples sur sa personne et Pierre confesse explicitement la dignité messianique du Maître; d'autre part, pour la première fois Jésus annonce ses souffrances et sa résurrection; enfin, sitôt après cette péricope, on voit en effet le récit se concentrer sur le thème de la Passion, Jésus va annoncer à nouveau ses souffrances (Matthieu 17, 22-23; 20, 17-19) et « monter à Jérusalem » (Matthieu 20, 17). Incontestablement, nous parvenons ici à un tournant du récit matthéen qui suit en ceci, comme celui de Luc, l'ordonnance de Mc<sup>624</sup>.

---

<sup>622</sup> Keener, Craig S. Op. cit. p. 381.

<sup>623</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A commentary – Volume 2.* p. 119.

<sup>624</sup> Bonnard, Pierre. Op. cit. p. 241.

Schnackenburg considère quant à lui que cette interrogation de Jésus à ses disciples apparaît crédible du point de vue historique, tant en ce qui a trait au lieu évoqué qu'au moment où il apparaît dans le récit. Cela laisse entendre que Jésus aurait attendu le moment idéal pour questionner ses disciples sur son identité.

Il est aussi important de signaler que le lieu où Jésus aurait interrogé ses disciples constituait un endroit idéal pour éviter des agitations politiques entourant la question de son identité : « Arrivé dans la région de Césarée de Philippe... » (Matthieu 16, 13). Césarée était une ville portuaire peuplée principalement de païens. Jésus pouvait donc poser la question de sa messianité « avec moins de risques d'agitation nationaliste qu'en Galilée »<sup>625</sup>. Jésus a donc choisi un lieu propice à une conversation privée avec ses disciples, à l'abri des foules<sup>626</sup>.

**Deuxièmement, Jésus interroge ses disciples à l'aide de questions ouvertes (Matthieu 16, 13-14).** Dans ce passage, on dit que Jésus « interrogeait » (*erota*) ses disciples. Le verbe grec *erotan* a le double sens de demander quelque chose à quelqu'un ou d'interroger. Selon Bonnard, Matthieu n'utilise ce verbe que dans le second sens (Matthieu 19, 17; 21, 24). En interrogeant ses disciples, Jésus ne demande donc pas des informations précises. Il ne pose pas de questions fermées, c'est-à-dire des questions qui se répondent soit à la positive, soit à la négative, par « oui » ou par « non ». En interrogeant ses disciples, Jésus veut connaître la perception subjective des gens le concernant. Il pose des questions ouvertes, c'est-à-dire ouvertes à plusieurs interprétations possibles : « Au dire des hommes, qui est le fils de l'homme? Ils dirent : "Pour les uns, Jean le Baptiste; pour d'autres, Élie; pour d'autres encore, Jérémie ou l'un des prophètes" » (Matthieu 16, 13-14).

**Troisièmement, Jésus interroge ses disciples sur leurs croyances (Matthieu 16, 15).** Jésus interroge ses disciples non pas sur ce qu'ils ressentent, mais sur ce qu'ils disent de lui : « Et vous, qui dites-vous (*legete*) que je suis? » (Matthieu 16, 15). Le verbe *legete* remplit une fonction importante dans l'Évangile de Matthieu<sup>627</sup>. Il nous tourne vers le registre cognitif, plutôt que vers la dimension affective. Il pose la question de la perception des disciples (« Et vous ») en terme cognitif. En fait, il interroge les disciples sur les croyances à l'origine de leur perception<sup>628</sup>. Il les invite à définir leurs croyances en fonction de leur propre perception de Jésus, plutôt qu'en fonction des croyances populaires qui étaient véhiculées à son sujet<sup>629</sup>. Celles-ci reflétaient la pensée juive qui cherchait à envisager les personnes et les événements selon le destin historique du peuple d'Israël<sup>630</sup>.

---

<sup>625</sup> Idem p. 242.

<sup>626</sup> Keener, Craig S. Op. cit. p. 424.

<sup>627</sup> Bonnard, Pierre. Op. cit. p. 243.

<sup>628</sup> Schanckenburg, Rudolf. Op. cit. p. 158.

<sup>629</sup> Keener, Craig S. Op. cit. p. 424.

<sup>630</sup> Bonnard, Pierre. Op. cit. p. 243.

## 1.7 Matthieu 13, 1-23 : la compétence de la communication

*Les paraboles montrent combien Jésus exerçait la compétence de la communication. D'abord, Jésus communique en utilisant des images tirées du langage courant. Ensuite, Jésus communique des vérités spéciales à ses disciples en utilisant des paraboles. Enfin, Jésus communique afin que son interlocuteur comprenne à partir d'une autre perspective.*

Dans cette section de l'Évangile, les nombreuses paraboles cherchent toutes à expliquer pourquoi le Royaume de Dieu survient d'abord de manière cachée et pourquoi les leaders du peuple d'Israël rejettent Jésus<sup>631</sup>. L'emploi des paraboles évoque de manière paradoxale le défi que constitue pour Jésus le fait de communiquer son message, de façon à ce qu'il soit entendu et compris. Les paraboles ont ceci de particulier qu'elles révèlent et cachent tout à la fois la vérité dont elles sont porteuses.

Le terme grec pour « parabole » est une traduction dérivée du terme hébreu *mashal* que la Vulgate traduit de diverses manières (on le traduit par *parabolè* en 1 Rois 5, 12; Ezéchiel 17, 2; Psaume 78, 2). Le mot *mashal* recoupe plusieurs types de discours, tels que des histoires, des proverbes, des hymnes et des énigmes. Les Juifs avaient l'habitude d'entendre des paraboles de tous genres. En ce sens, les paraboles de Jésus sont comparables aux histoires que l'on retrouve dans la tradition juive : les prophètes en ont fait usage (2 Samuel 12, 1-17; Isaïe 5, 1-7), la littérature apocalyptique les utilise (1 Énoch 1, 2-3. 37-71), et les sages s'en servent (Siracide 1, 24; 3, 29; 18, 29; 20, 20; 39, 2; 47, 17). Selon Keener, le meilleur parallèle que l'on puisse établir avec les paraboles de Jésus sont les textes rabbiniques palestiniens qui montrent comment pouvaient raisonner les maîtres de l'époque<sup>632</sup>.

**Premièrement, Jésus communique en utilisant des images tirées du langage courant.** En bon pédagogue, Jésus veut capter l'attention de son auditoire en employant un langage imagé, qui correspond à leur réalité de tous les jours. Comme la plupart des juifs palestiniens étaient agriculteurs, Jésus emploie des images tirées de l'agriculture qui font appel aux usages de l'époque<sup>633</sup>. Les maîtres grecs et romains avaient coutume de comparer les mots à une semence, et les sages juifs employaient eux aussi des images tirées du monde rural<sup>634</sup>.

**Deuxièmement, Jésus communique des vérités spéciales à ses disciples en utilisant des paraboles.** Lorsque les maîtres rabbiniques voulaient expliquer un point particulier, ils illustraient leur enseignement à

---

<sup>631</sup> Keener, Craig S. Op. cit. p. 371.

<sup>632</sup> Idem p. 373.

<sup>633</sup> Idem p. 375.

<sup>634</sup> Idem p. 376.



l'aide d'une parabole. Une fois l'illustration présentée, ceux-ci devaient en expliquer le sens, sans quoi elle devenait pour ses auditeurs une énigme. Certains grands maîtres comme Platon cherchaient volontairement à cacher le sens de leurs paraboles aux gens de l'extérieur. Jésus a opéré de la même manière envers les foules. Il proposait des énigmes à ceux qui pouvaient en saisir le sens dans le contexte de son ministère ou qui pouvaient en recevoir l'explication dans le groupe de ses disciples. La plupart des gens de la foule pouvaient, s'ils le voulaient, assister à la leçon particulière qu'il donnait à ses disciples, histoire de découvrir le sens caché de ses grands discours. La chose était aussi courante chez les maîtres de l'Antiquité gréco-romaine<sup>635</sup>. Les vérités spéciales que Jésus choisissait de communiquer sous forme de paraboles étaient liées aux mystères du Royaume. Jésus se servait de paraboles pour révéler des choses « cachées depuis la création du monde » (Matthieu 13, 35; 10, 26), mais communiquées à ceux qui ont des « oreilles pour entendre ».

**Troisièmement, Jésus communique afin que son interlocuteur comprenne à partir d'une autre perspective.** À la fin de la parabole du Semeur, Jésus emploie une expression qui aurait bien plus qu'une valeur rhétorique : « Que celui qui a des oreilles pour entendre entende! ». Selon Bruner, cette expression a valeur de déclaration; elle procure la clé d'interprétation de tout ce qui précède. La responsabilité première des disciples serait « d'écouter » les paroles de Jésus. Jésus communique dans l'espoir de trouver chez ses disciples une réelle capacité d'« écoute active ». Le fait que Jésus n'avait pas l'habitude de donner le sens de ses paraboles ajoute encore à la nécessité de bien écouter (Matthieu 13, 10), sachant qu'une parabole ne contient pas seulement un sens, mais plusieurs sens. En employant un langage allégorique, Jésus obligeait en quelque sorte à un effort de réflexion. Il poussait ses disciples à envisager la réalité sous plusieurs angles et à adopter éventuellement une autre perspective. De plus, les paraboles de Jésus différaient de celles communiquées par les rabbins, qui tendaient à renforcer les valeurs culturelles de l'époque. Jésus racontait des paraboles qui, au contraire, cherchaient à remettre en question le système de valeurs et la vision du monde de ses auditeurs<sup>636</sup>.

## 1.8 Matthieu 16, 21-23 : la compétence de la conscientisation

*Ce récit montre comment Jésus favorise les prises de conscience chez ses disciples. La compétence de la conscientisation demande d'abord que Jésus communique de plus larges perspectives à ses disciples. Elle demande aussi que Jésus identifie les préoccupations sous-jacentes de ses disciples.*

---

<sup>635</sup> Idem p. 279.

<sup>636</sup> Idem p. 373.

**Premièrement, Jésus communique de plus larges perspectives à ses disciples (Matthieu 16, 21).** « À partir de ce moment, Jésus Christ commença à montrer à ses disciples qu'il lui fallait s'en aller à Jérusalem, souffrir beaucoup de la part des anciens, des grands prêtres et des scribes, être mis à mort et, le troisième jour, ressusciter » (Matthieu 16, 21). Contrairement à ses discours aux foules, Jésus communique à ses disciples de plus larges perspectives concernant la mission qu'il est appelé à remplir. Il leur explique le sens de ses souffrances et de sa mort et il leur annonce sa résurrection à venir. Dans ce contexte, les disciples constituent l'auditoire particulier auquel sont destinés les chapitres 16 à 20<sup>637</sup>. D'après Keener, si les disciples n'ont pu s'ouvrir à ces nouvelles perspectives, c'est peut-être en raison des catégories mentales dont ils disposaient, en particulier de « la force de la catégorie messianique à la lumière de laquelle ils interprétaient la mission de Jésus »<sup>638</sup>.

**Deuxièmement, Jésus identifie les préoccupations sous-jacentes de ses disciples (Matthieu 16, 22-23).** Après que Jésus eut introduit les disciples dans le mystère de sa mort et de sa résurrection, « Pierre, le tirant à part, se mit à le réprimander » (Matthieu 16, 22). Selon Bruner, il est possible que Pierre, en sa qualité nouvelle de « pierre » de l'Église, ait voulu assumer ses responsabilités pastorales et prendre Jésus « à part » pour vivre avec lui un temps de correction fraternelle. L'objet de son intervention concernait l'Action de Dieu à son endroit : « Dieu t'est favorable (*iléos*)! Non, cela ne t'arrivera pas! » (Matthieu 16, 22). Pierre lui rappelait que sur lui reposait la faveur divine. Dans sa miséricorde, Dieu ne pouvait pas permettre que le mal et la souffrance puissent s'abattre sur lui<sup>639</sup>. Au-delà des bonnes intentions qui peuvent l'animer, la correction de Pierre a quelque chose d'inusité. Corriger un maître était rare et certains sages considéraient qu'enseigner la Loi en présence d'un maître était pour Dieu passible de mort<sup>640</sup>.

Jésus reconnaît le caractère inédit de cette initiative. Il sait voir dans cette tentative de Pierre une préoccupation plus profonde à laquelle il réagit avec vigueur : « tes vues [ou pensées] ne sont pas celles de Dieu, mais celles des hommes » (Matthieu 16, 23). Pierre était préoccupé par l'annonce des souffrances rédemptrices et celui-ci accordait davantage de valeur à l'absence de souffrance comme telle<sup>641</sup>. En accordant de la valeur aux « choses des humains » (*ta ton antropon*), Pierre ne donne plus d'importance aux « choses de Dieu » (*ta tou théou*) (Matthieu 16, 23b). Jésus reconnaît sa préoccupation profonde. Il l'identifie en faisant référence à sa « pensée » qui se situe elle-même dans l'ordre de la rationalité pratique (*phronesis*). Il emploie le verbe « penser » à la deuxième personne du singulier : « tu ne penses (*phroneis*) pas les choses de Dieu »

---

<sup>637</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A commentary – Volume 2*. p. 139.

<sup>638</sup> Keener, Craig S. Op. cit. p. 433.

<sup>639</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A commentary – Volume 2*. p. 142.

<sup>640</sup> Keener, Craig S. Op. cit. p. 433.

<sup>641</sup> Idem p. 434.

(Matthieu 16, 23b). Bruner rappelle que ce verbe a une connotation viscérale. En l'employant, Jésus identifie ce par quoi Pierre est poussé de l'intérieur : par des ambitions et des désirs qui ne viennent pas de Dieu<sup>642</sup>.

**Troisièmement, Jésus favorise les prises de conscience de ses disciples (Matthieu 16, 23).** Par ses gestes et ses attitudes, Jésus favorise des prises de conscience chez ses disciples. Suite à la correction fraternelle de Pierre, Jésus se retourne et tout à la fois lui commande, le fustige, l'interpelle avec force : « Mais lui, se retournant, dit à Pierre : "Retire-toi! Derrière moi, Satan! Tu es pour moi occasion de chute..." » (Matthieu 16, 23). Tout d'abord, le fait de se « retourner » vigoureusement vers Pierre a de quoi susciter chez lui une vive réaction de sa part<sup>643</sup>. Même chose lorsqu'il lui commande de marcher « derrière » lui. Bruner rappelle que la place d'un disciple est « derrière » Jésus, et non devant lui. Pierre est appelé à changer sa manière de penser en s'ouvrant à de nouvelles perspectives et en suivant les enseignements de Jésus sur sa passion, sa mort et sa résurrection<sup>644</sup>. Ensuite, le fait d'associer Pierre à Satan avait de quoi éveiller sa conscience. Quelque chose n'allait décidément pas dans sa manière de se comporter. Celui-ci agissait à la manière de Satan au désert : il voulait extraire Jésus de la condition humaine en lui évitant toute forme de souffrance (Matthieu 4, 1-11). Enfin, Jésus lui dit carrément qu'il constitue pour lui un gros problème, un « scandale » (*skandalon*), puisqu'il joue le jeu du Malin plutôt que celui de Dieu son Père. Encore de quoi faire réfléchir...

## 1.9 Matthieu 14, 13-21 : la compétence de l'exploration

*Ce récit montre comment Jésus exerce la compétence de l'exploration. D'une part, Jésus aide ses disciples à dépasser les paradigmes dans lesquels ils étaient enfermés. D'autre part, Jésus aide ses disciples à passer à l'action sans tarder. Enfin, Jésus aide ses disciples à se dépasser et à relever des défis.*

Le contexte dans lequel se déroule cette scène du miracle de la multiplication des pains est le désert. Selon Bonnard, le désert (*erèmos*) est à prendre au sens littéral : « il n'y a ni magasin, ni villages où l'on puisse s'approvisionner »<sup>645</sup>. La question de l'approvisionnement devient un enjeu important : Dieu est-il en mesure de pourvoir aux besoins de son peuple? Dieu peut-il aller au-delà des besoins que nous lui exprimons? Jésus croit que Dieu est en mesure de pourvoir aux besoins, peu importe la situation. Les disciples, eux, ont tendance à vouloir limiter l'Action de Dieu. C'est dans ce contexte que les disciples engageront une

<sup>642</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A commentary – Volume 2*. p. 147.

<sup>643</sup> Idem p. 144.

<sup>644</sup> Ibid.

<sup>645</sup> Bonnard, Pierre. Op. cit. p. 219.

conversation avec Jésus. C'est à travers cette conversation que Jésus aidera ses disciples à explorer d'autres avenues leur permettant de discerner l'Action de Dieu<sup>646</sup>.

**Premièrement, Jésus aide ses disciples à dépasser les paradigmes dans lesquels ils sont enfermés (Matthieu 14, 15-17).** Voyant les besoins des foules, les disciples vont vers Jésus en disant : « L'endroit est désert et déjà l'heure est tardive; renvoie donc les foules, qu'elles aillent dans les villages s'acheter des vivres ». Plutôt que d'user des conventions d'usage et d'aller vers Jésus en l'appelant « Seigneur », les disciples se montrent impatients. Tenant compte des besoins en approvisionnement des foules, tenant compte du lieu et de l'heure, les disciples commandent à Jésus d'intervenir sous le couvert du réalisme<sup>647</sup>. Mais leur réalisme n'est qu'apparent, puisque s'il était impossible pour eux de nourrir les foules, il était presque impossible pour les foules de se nourrir elles-mêmes. Keener fait remarquer qu'il était pratiquement impensable de renvoyer une foule d'environ 10 000 personnes (en comptant 5 000 hommes plus les femmes et les enfants – voir Matthieu 14, 21) dans l'espoir qu'elles trouvent le moyen de subvenir à leurs besoins.

Dans ce contexte, Jésus remet en cause le « réalisme » qui sert aux disciples de paradigme interprétatif. À l'idée qu'une part de responsabilité leur revienne, les disciples s'en tiennent à leur interprétation supposément réaliste : « Nous n'avons ici que cinq pains et deux poissons » (Matthieu 4, 17). D'après Keener, cette objection des disciples rappelle celle qu'un disciple fit à Élisée quand vint le temps de nourrir cent personnes avec vingt pains d'orge et de blé (2 Rois 4, 42-44) : « Comment pourrais-je nourrir cent personnes avec cela? ». S'ils avaient été vraiment réalistes, les disciples de Jésus et d'Élisée auraient dû se rappeler tous les miracles accomplis par leur maître. Ils auraient compris qu'il est encore possible pour lui d'accomplir un nouveau miracle. Le Dieu qui a procuré la manne au désert est encore capable de procurer du pain à ceux qui le lui demandent (Exode 16, 14-18). Vraisemblablement, Jésus met au défi le réalisme empirique dans lequel ils sont enfermés : « Elles n'ont pas besoin d'y aller : donnez-leur vous-mêmes à manger » (Matthieu 14, 16). Il les amène à dépasser leur paradigme limitant pour adopter une conception beaucoup plus large : celui du réalisme de la foi. Ce n'est qu'en adoptant ce paradigme que les disciples pourront apprendre la pratique du discernement spirituel.

**Deuxièmement, Jésus aide ses disciples à passer à l'action sans tarder (Matthieu 14, 16-17).** Après avoir pointé du doigt les limites dans lesquelles ils s'étaient enfermés, Jésus invite ses disciples à passer à l'action : « Donnez-leur vous-mêmes à manger » (Matthieu 14, 16b). Les disciples sont appelés à ne pas sous-estimer les moyens ordinaires dont ils disposent pour agir. Ils devraient se rappeler que selon la tradition

---

<sup>646</sup> Coleman, Robert E. *Évangéliser selon le Maître*. p. 70. À propos de ce récit, Coleman suggère que Jésus cherche à apprendre à ses disciples ce qu'est le « discernement spirituel ».

<sup>647</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A commentary – Volume 2*. p. 68.

biblique, Dieu a souvent agi en se servant des pauvres moyens de ceux qui se confient en sa toute-puissance. Il leur aurait suffi de se rappeler l'exemple de Samson qui, selon les Écritures, fut rempli de l'Esprit Saint et tua mille hommes en étant seulement muni d'une mâchoire d'âne (Juges 15, 14-19). En les amenant à ne pas limiter la réalité à la conception qu'ils en ont, Jésus habilite ses disciples à agir, en leur permettant de considérer toute chose, aussi minime soit-elle, comme pouvant être utile à Dieu.

**Troisièmement, Jésus aide ses disciples à se dépasser et à relever des défis (Matthieu 14, 18-19).** Une fois que Jésus eut réintroduit les disciples dans une logique de l'action, il les invite à relever le défi et à se dépasser en posant une action concrète : « Apportez-les-moi ici » (Matthieu 14, 18). Jésus montre par là qu'il y a toujours place à poser une action concrète, peu importe la situation, aussi désespérée soit-elle en apparence. En étant réintroduits dans la logique de l'agir divin, les disciples sont en mesure de reconnaître que Dieu peut utiliser toutes choses à ses fins, peu importe les moyens dont les êtres humains disposent. Comme la femme de Sarepta, les disciples sont appelés à donner le peu qu'ils ont en croyant que Dieu peut s'en servir à ses fins (1 Rois 17, 13-16).

## 1.10 Matthieu 10, 1-15 : la compétence de la planification

*Jésus veille à la planification de la mission de ses disciples. La compétence de la planification demande que Jésus planifie avec ses disciples « quand » il convient d'aller en mission, « où » faire la mission, « quoi » faire dans la mission, ainsi que « comment » le faire et « avec qui » faire la mission.*

Les Évangiles synoptiques offrent pas moins de quatre versions de l'envoi en mission. Pour cette raison, cet envoi serait « l'un des faits les mieux attestés de l'Évangile »<sup>648</sup>. À chaque fois, l'envoi est accompagné de certaines recommandations qui constituent en quelque sorte un « plan d'action ». Chez Matthieu, on retrouve trois types de recommandations : des recommandations logistiques (1); des recommandations prudentielles, liées aux difficultés auxquelles les disciples devront faire face (2); des recommandations motivationnelles, voulant susciter une plus grande confiance des disciples en Jésus (3)<sup>649</sup>. C'est au premier type de recommandations auxquelles nous nous attarderons. Celles-ci sont directement liées à la mission et ont été probablement transmises parce qu'elles reflétaient la pratique des missionnaires à l'époque de Matthieu<sup>650</sup>.

<sup>648</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A commentary – Volume 1*. p. 459.

<sup>649</sup> Idem p. 458. « They come in three kinds : (1) Travel Instructions (vv.5-15); (2) Trouble Instructions (vv. 16-23) and (3) Trust Instructions (vv. 24-42 or, in some outlines, vv. 24-39). »

<sup>650</sup> Beare, Francis W. « The Mission of the Disciples and the Mission Charge: Matthew 10 and parallels. » *Journal of Biblical Literature* 89, n° 1 (1970): p. 4.

**Premièrement, Jésus veille à la planification de la mission avec ses disciples (Matthieu 10, 1-15).**

Historiquement, les grands maîtres formaient leurs disciples en leur offrant des occasions d'apprentissage sur le terrain<sup>651</sup>. Jésus agit de la même façon avec ses disciples. Pour ce faire, il met en place les conditions d'un réel apprentissage : il favorise la planification de l'action, pour que celle-ci, une fois réalisée, puisse être évaluée. Le fait que dans cette section comprenant à peine 10 versets et demi, il y ait 16 énoncés à l'impératif<sup>652</sup> nous montre qu'il s'agit là en quelque sorte d'un « plan d'action », c'est-à-dire d'une série d'exhortations à l'action destinées aux apprentis disciples. Elles comprennent un ensemble de réponses concrètes aux questions suivantes : *quand, où, quoi, comment, avec qui*.

**Deuxièmement, la planification de Jésus reconnaît « quand » il convient d'aller en mission (Matthieu 9, 35-38).**

Le contexte immédiat de l'envoi en mission au chapitre 10 est la péricope qui résume l'activité missionnaire de Jésus au chapitre 9, 35-38. Beare signale que l'on retrouve un résumé pratiquement identique de son activité au chapitre 4, versets 23 à 25. Cependant, à la différence du chapitre 4, au chapitre 9, rien n'est dit à propos des foules et de leur provenance. L'attention est portée sur Jésus et sur le regard qu'il porte sur les foules : « Voyant les foules, il fut pris de pitié pour elles, parce qu'elles étaient harassées et prostrées comme des brebis qui n'ont pas de berger » (Matthieu 9, 36). À leur vue, Jésus aurait perçu en elles « un besoin et une opportunité ». D'une part, le peuple aurait besoin qu'on exerce un leadership en sa faveur, comme l'évoque la figure ancienne du peuple sans berger, en manque de leader (Nombres 27, 17 et 1 Rois 22, 17). D'autre part, du fait que ce besoin existe bel et bien, celui-ci constitue une occasion missionnaire : « La moisson est abondante, mais les ouvriers peu nombreux; priez donc le maître de la moisson d'envoyer des ouvriers dans sa moisson » (Matthieu 9, 37-38)<sup>653</sup>. Ceci nous permet de dire que la planification de Jésus au chapitre 10 tient compte du moment propice pour passer à l'action, c'est-à-dire du momentum que constituent des foules « harassées et prostrées » ayant « besoin » de leaders, ici et maintenant.

**Troisièmement, la planification de Jésus précise « où » faire la mission (Matthieu 10, 1-5).**

D'après Keener, la recommandation de Jésus : « ne prenez pas le chemin des païens » (Matthieu 10, 5), ne porterait pas d'abord sur un groupe ethnique vers lequel les disciples seraient envoyés. Il porte bien plus sur l'aire géographique qui délimite leur champ missionnaire. Jésus leur recommande de limiter leur activité à la Galilée, puisque les territoires païens et la Samarie entouraient cette région<sup>654</sup>.

---

<sup>651</sup> Keener, Craig S. Op. cit. p. 312.

<sup>652</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A commentary – Volume 1*. p. 459.

<sup>653</sup> Beare, Francis W. Op. cit. p. 6.

<sup>654</sup> Keener, Craig S. Op. cit. p. 315.

**Quatrièmement, la planification de Jésus précise « quoi » faire dans la mission (Matthieu 10, 7-8).**

Jésus précise « quoi » faire en évoquant une série d'actions : proclamer, guérir, ressusciter, purifier, chasser. Il semble néanmoins que les deux actions principales que les disciples sont appelés à mener durant leur mission sont celles de proclamer la venue du Royaume de Dieu et de guérir les malades. Une telle description correspond à cet autre passage évoquant l'activité missionnaire de Jésus en Matthieu 4, 23 : « Puis, parcourant toute la Galilée, il enseignait dans leurs synagogues, proclamait la Bonne Nouvelle du Règne et guérissait toute maladie et toute infirmité parmi le peuple ».

**Cinquièmement, la planification de Jésus précise « comment » faire la mission (Matthieu 10, 8b-10).**

Ce passage évoque le financement de l'activité missionnaire. Jésus met en garde ses disciples de ne pas user de leur ministère à des fins pécuniaires : « Ne vous procurez ni or, ni argent, ni monnaie à mettre dans vos ceintures... » (Matthieu 10, 9). Le ministère peut vite comporter des motivations matérielles qui peuvent détourner les disciples de leurs intentions spirituelles. Le fait de charger des « coûts » pour son activité missionnaire détermine en grande partie « comment » l'on fait les choses. Il en est de même pour le « matériel » requis pour la mission : « Ne vous procurez... ni sac pour la route, ni deux tuniques, ni sandales ni bâton, car l'ouvrier a droit à sa nourriture » (Matthieu 10, 10). La mission qu'entreprendront les disciples ne doit pas éluder ce genre de questions.

**Sixièmement, la planification de Jésus précise « avec qui » faire la mission (Matthieu 10, 11-13a).**

Jésus invite les disciples à s'« informer », dès leur arrivée dans une ville, s'il en est un « qui est digne de [les] recevoir » (Matthieu 10, 11). Bruner paraphrase le mot « digne » par celui de « réceptif », car selon le lexique matthéen, la notion de dignité renverrait à la réceptivité à l'Évangile et à ses messagers<sup>655</sup>. Les disciples seraient appelés à chercher des collaborateurs ouverts à la Bonne Nouvelle, « avec qui » mener leur activité missionnaire. Une fois identifiés, ces collaborateurs procureront une certaine stabilité à la mission : « et demeurez-là jusqu'à votre départ ». Il apparaît donc important d'envisager à l'avance « avec qui » les disciples seront appelés à travailler dans les villes qu'ils seront appelés à visiter.

## **1.11 Matthieu 17, 14-20 : la compétence de la redevabilité**

*Ce récit montre comment Jésus cherche à maintenir avec ses disciples une relation où il y a de la place pour la redevabilité. En exerçant la redevabilité, Jésus assure un suivi à la mission qu'il a confiée à ses disciples. En fait, Jésus s'attendait à ce que ses disciples soient assez compétents pour agir. Dans ce contexte, Jésus confronte le fait que les disciples n'aient pas pu agir comme convenu.*

<sup>655</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A commentary – Volume 2.* p. 467-468.

L'exercice effectif d'une certaine « compétence » serait le thème central de cette dernière partie du chapitre 17, tandis que la question de l'autorité liée au Fils de l'Homme serait le thème principal de la première partie de ce chapitre. Le thème de la péricope est abordé par la négative, si l'on peut dire, puisque le mot grec pour « incompetent » ou « incapable » revient trois fois en six versets (*ouk èdunèthèsan*, v. 16; *ouk èdunèthèmen*, v. 19; *ouden adunatèsei*, v. 20). D'après Bruner, il ne s'agit donc pas d'un passage qui cherche à relater la guérison d'un épileptique, mais bien d'un extrait qui traite de la « compétence » des disciples à guérir un épileptique.

**Premièrement, Jésus assure un suivi à la mission qu'il a confiée à ses disciples (Matthieu 17, 14-16).**

Un homme vient voir Jésus et lui dit : « Seigneur, aie pitié de mon fils : il est lunatique et souffre beaucoup; il tombe souvent dans le feu ou dans l'eau » (Matthieu 17,15). Par amour de son fils, un homme vient voir Jésus pour qu'il lui accorde une guérison. Il est aussi possible qu'il vienne à lui pour qu'il le délivre de la honte occasionnée par un fils supposément possédé d'un esprit mauvais<sup>656</sup>. Chose certaine, cet homme s'attendait bien à ce que ses disciples puissent libérer son fils, mais ils n'ont pas pu le faire : « Je l'ai bien amené à tes disciples, mais ils n'ont pas pu le guérir » (Matthieu 17, 16). Cet homme est particulièrement dérangé par le fait qu'il était venu vers ces apprentis, croyant qu'ils étaient assez compétents pour accomplir une guérison. N'avaient-ils pas été habilités pour ce faire par leur maître (l'envoi en mission, Matthieu 10)? Comment expliquer cet échec? Comme le dit Bruner : « L'habilité d'un maître se reflète dans ses apprentis, celle d'un professeur se reflète dans ses élèves »<sup>657</sup>. D'après Sterling, le récit n'est pas une simple composition littéraire. Pourquoi en effet aurait-on inventé un récit évoquant l'échec d'un exorcisme? Pourquoi avoir voulu mettre en mauvaise posture les disciples par un tel récit? « La meilleure explication est que l'embarras lié à leur échec devint l'occasion de raconter cette histoire »<sup>658</sup>.

Visiblement, cette histoire devint l'occasion pour Jésus d'assurer un suivi à la mission qu'il avait confiée à ses disciples (l'envoi en mission en Matthieu 10). Si ce n'avait été de la plainte formulée par cet homme, Jésus n'aurait probablement jamais été informé de cet échec de la mission des disciples. Par conséquent, il n'aurait jamais pu réfléchir avec eux sur les causes de leur échec pastoral.

**Deuxièmement, Jésus s'attendait à ce que ses disciples soient assez compétents pour agir (Matthieu 17, 16-17).** En conférant son autorité aux disciples, Jésus les a du même coup confirmés dans leur capacité d'agir en son nom et d'opérer des signes et des prodiges : ils devaient pouvoir guérir les malades, ressusciter

---

<sup>656</sup> Keener, Craig S. Op. cit. p. 440.

<sup>657</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A commentary – Volume 2.* p. 188.

<sup>658</sup> Sterling, Gregory E. « Jesus As Exorcist: An Analysis of Matthew 17:14-20; Mark 9:14-29; Luke 9:37-43a. » *The Catholic Biblical Quarterly* 55, n°3 (1993): p. 492. Traduction libre.



les morts, purifier le lépreux et chasser les démons (Matthieu 10, 8). Après leur avoir donné une formation, après leur avoir confié tout pouvoir et toute autorité pour collaborer à sa mission, Jésus s'attendait à ce que ses disciples agissent comme lui : « Au disciple il suffit d'être comme son maître, et au serviteur d'être comme son seigneur » (Matthieu 10, 25). Jésus n'était-il pas assez compétent pour lier « l'homme fort » (Matthieu 12, 29)? Dans ce contexte, il s'attendait vraisemblablement à ce que ses apprentis soient aussi compétents que lui pour chasser les esprits mauvais<sup>659</sup>.

À l'idée que ses disciples aient été incompetents pour agir, Jésus s'étonne et se plaint à son tour. Réagissant aux propos de cet homme, Jésus dit : « Génération incrédule et pervertie, jusqu'à quand serai-je avec vous? Jusqu'à quand aurai-je à vous supporter? » (Matthieu 17, 17). Comme le dit Bonnard :

Dans l'impuissance de l'homme devant la maladie, Jésus décèle une misère encore plus grave, son impuissance à croire assimilée à une perversion généralisée qui atteint toute cette génération. Ce dernier mot (Matthieu 11, 16; 12, 39 suiv.), par delà le groupe de ceux qui entourent ici Jésus, s'étend, non à toute l'humanité en général, ce qui serait assez peu matthéen, mais aux hommes, spécialement aux Juifs du temps de Jésus que rien n'empêche, cependant, de considérer comme la figure typique de l'humanité entière<sup>660</sup>.

Jésus paraît identifier la cause à l'origine de l'incompétence des disciples à deux éléments : l'absence de foi (*apistos*) et une forme de déviance ou de perversion liée à cette absence (*diestramménè*). Cette incompétence serait associée à ce qui a tout l'air du « contraire de la foi, car pour le N.T. l'homme croit ou il doute; il ne saurait se trouver entre la foi et le doute, dans une sorte de neutralité (l'indifférence est la forme la plus aiguë du doute) »<sup>661</sup>.

**Troisièmement, Jésus confronte le fait que les disciples n'ont pas pu agir comme convenu (Matthieu 17, 19-20).** Une fois que Jésus eut expulsé le démon de l'enfant, « les disciples, s'approchant de Jésus, lui dirent en particulier : "Et nous, pourquoi n'avons-nous pu le chasser?" » (Matthieu 17, 19). En cherchant à rencontrer Jésus en particulier, les disciples veulent préserver leur honneur, puisqu'ils ne souhaitent pas que soit révélé au grand jour leur échec<sup>662</sup>. Puis, Jésus leur explique l'origine de leur incompétence : « À cause de la pauvreté de votre foi » (Matthieu 17, 20). Jésus confronte les disciples en leur indiquant la cause de leur incompétence : « la pauvreté de leur foi » ou encore le « peu de foi » (*oligopistia*) dont ils font preuve. Jésus indique la solution à ce problème : qu'ils fassent preuve d'une foi agissante, une « foi comme une graine de

---

<sup>659</sup> Keener, Craig S. Op. cit. p. 441-442.

<sup>660</sup> Bonnard, Pierre. Op. cit. p. 260.

<sup>661</sup> Ibid.

<sup>662</sup> Keener, Craig S. Op. cit. p. 441.

moutarde »<sup>663</sup> : « Car, en vérité je vous le déclare, si un jour vous avez de la foi comme une graine de moutarde, vous direz à cette montagne : "Passe d'ici là-bas", et elle y passera » (Matthieu 17, 20-21). Jésus termine en leur promettant la pleine compétence pour agir : « Rien ne vous sera impossible » (Matthieu 17, 20). Pour une troisième fois, Jésus répète le mot grec pour « incompetence » : *ouden adunatèsei* (v. 20). Jésus les assure qu'il est possible d'apprendre de leur erreur et qu'un jour viendra où ils jouiront de la pleine compétence pour agir en son nom, grâce à la foi : « La foi en Jésus est une réalité plus solide que la confiance en soi, tant spirituellement, psychologiquement, que physiquement, puisque celle-ci monte et descend, tout dépendant de ses performances »<sup>664</sup>.

## 1. 12 Matthieu 28, 16-20 : la compétence de l'apprentissage

*Dans la délégation du mandat missionnaire se manifeste une compétence que Jésus a exercée pendant tout son ministère, à savoir la compétence de l'apprentissage. Pour que celle-ci soit exercée par ses disciples, le Christ Ressuscité doit être reconnu comme le Maître duquel découle tout pouvoir et toute assurance. Jésus veut en effet que ses disciples forment des disciples appelés à se multiplier, par le biais d'une relation d'apprentissage. Jésus veut que l'apprentissage soit axé sur la mise en pratique de ses paroles et de ses œuvres.*

Plusieurs exégètes font remarquer que le mandat missionnaire contenu en Matthieu 28, 16-20 est un résumé des principaux thèmes de l'Évangile selon Matthieu. Ces thèmes se retrouvent dans chacun des passages que nous avons commentés et ils recourent plusieurs sections de l'Évangile<sup>665</sup>. Pour certains, ce mandat comprendrait tout à la fois un résumé de thèmes à caractère dogmatique : la christologie, l'ecclésiologie et l'histoire du salut de Matthieu<sup>666</sup>. Pour d'autres, ce mandat constitue l'achèvement d'une synthèse à caractère pastoral qui comprend la mission, la louange, la formation, la justice sociale, etc. Davies et Allison considèrent que cet Évangile est porteur d'une « théologie pastorale... d'abord préoccupée de guider la communauté »<sup>667</sup>. En ce qui nous concerne, ce mandat constitue l'aboutissement d'une relation d'apprentissage. Elle débuta avec la sélection des disciples (Matthieu 4, 18-22). Elle s'est poursuivie avec la formation des disciples devenus apprentis (Matthieu 17, 14-20). Elle culmine et se déploie au moment où le Maître reconnaît que ses apprentis sont suffisamment formés pour qu'il puisse leur déléguer la poursuite de sa mission en vertu de

<sup>663</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A commentary – Volume 2*. p. 190.

<sup>664</sup> Idem p. 193. Traduction libre.

<sup>665</sup> Lee, K., F.P. Viljoen. « The Ultimate Commission: The Key for the Gospel According to Matthew. » *Acta Theologica* (South Africa) 30, n° 1 (2010): p. 65.

<sup>666</sup> Hertig, Paul. « The Great Commission Revisited: The Role of God's Reign in Disciple Making. » *Missiology: An International Review* XXIX, n° 3 (juillet 2001) : p. 344.

<sup>667</sup> Harrington, Daniel J. « Matthew's Gospel: Pastoral Problems and Possibilities. » *The Gospel of Matthew in Current Study*. David E. Aune, dir. Grand Rapids : Eerdmans, 2001, p. 71.

l'autorité dont il dispose (Matthieu 28, 16-20). Nous présenterons au chapitre 9 le « modèle de l'apprentissage » qui sous-tend la formation de disciples, d'hier à aujourd'hui.

**Premièrement, Jésus Ressuscité doit être reconnu comme le Maître duquel découle tout pouvoir et toute assurance (Matthieu 28, 16-18.20).** Selon Bruner, les demandes au cœur du mandat missionnaire peuvent être réalisées dans la mesure où l'on peut s'appuyer sur les promesses à l'origine et au terme de celui-ci. D'une part, aux disciples qui sont portés à douter de la royauté de Jésus Ressuscité (v. 16), celui-ci promet de leur conférer son pouvoir : « Tout pouvoir m'a été donné au ciel et sur la terre. Allez donc... » (v. 18). D'autre part, aux disciples chargés de former des disciples, Jésus Ressuscité promet sa présence : « Et moi, je suis avec vous tous les jours jusqu'à la fin des temps » (v. 20). Comme Bruner le dit : « l'indicatif de la force du Christ survient avant, pendant et après l'impératif des responsabilités des disciples »<sup>668</sup>.

Bien qu'en tant que Maître, Jésus Ressuscité délègue à ses disciples la responsabilité de poursuivre sa mission, il n'en demeure pas moins le formateur de disciples par excellence. Il continuera de former ses disciples par la puissance de son Esprit. Rappelons ce que dit Anderson : « La Christopraxis est un ministère de formation de disciples – comment peut-il en être autrement? Cependant, la compétence particulière qui est exigée du formateur de disciples est que le Christ lui-même soit reconnu comme formateur »<sup>669</sup>. Au cœur de la relation d'apprentissage, Jésus Ressuscité reste le Maître qui continue de nous former comme disciples, au gré des événements. Le fait de compter sur la puissance et l'assurance qui découlent de Sa présence de Ressuscité serait la condition première pour la réalisation du mandat missionnaire.

Pour que le mandat missionnaire soit réalisé, les disciples doivent pouvoir compter sur Jésus Ressuscité. Une telle insistance se comprend dans un contexte de réception du mandat marqué chez les disciples tout autant par la foi que par le doute : « Quand ils le virent, ils se prosternèrent, mais quelques-uns eurent des doutes [*edistasan*] » (v. 17). « En rapportant l'adoration et le doute dans la même phrase, Matthieu dit à l'Église que la structure de la vie et de la foi chrétienne est bipolaire : les disciples vivent leur vie entre l'adoration et le doute (cf. Kingsbury, *Struc.* 78; Meier, *Vis.* 211; bien mis en évidence par Luz, 4 : 440) ou dans un amalgame d'adoration et de doute »<sup>670</sup>. Ainsi, Matthieu rappelle que le mandat missionnaire s'adresse à des disciples qui ont encore besoin d'être formés. Ils restent marqués par une certaine « bipolarité » spirituelle. La seule façon de vaincre un tel état, c'est de rester fidèle à la parole du Seigneur, en cherchant à mettre en pratique le mandat qui leur a été confié. Dans ce contexte, le doute apparaît comme un indicateur et un aide-mémoire. Il indique que les disciples ne seront jamais tout à fait prêts à réaliser le mandat

---

<sup>668</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A commentary – Volume 2.* p. 805.

<sup>669</sup> Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology.* p. 53. Traduction libre.

<sup>670</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A commentary – Volume 2.* p. 810. Traduction libre.

missionnaire. Il ne faut pas attendre qu'ils soient arrivés à un stade avancé de formation pour les envoyer en mission. L'apprentissage se fait sur le terrain par la mise en pratique. Il rappelle aussi que la réussite de toute entreprise missionnaire n'est pas déterminée par l'excellence ou la puissance de la volonté, ou par quelque limitation que ce soit<sup>671</sup>.

**Deuxièmement, Jésus veut que ses disciples forment des disciples appelés à se multiplier (Matthieu 28, 19).** Les grands maîtres de la tradition grecque étaient encouragés à faire de nombreux disciples et à les « convertir » à la philosophie. Le judaïsme a aussi mis en valeur les sages qui formaient de nombreux disciples. Certains s'employaient même à convaincre les foules de se faire disciples en se mettant plus assidûment à l'étude de la Torah. « Néanmoins, la commande de faire des disciples de 'toutes les nations' implique davantage que de produire des disciples pour un maître antique, et par opposition aux autres formateurs, ceux qui suivent Jésus ne feront pas des disciples qui sont appelés à les suivre »<sup>672</sup>, mais à suivre Jésus lui-même. Les paroles « de toutes les nations faites des disciples... » (Matthieu 28, 19) doivent donc être comprises autrement. Elles feraient écho à la promesse faite à Abraham que seraient bénies en lui « toutes les familles de la terre » (Genèse 12, 3). Elles seraient l'indice que le mandat missionnaire est une reprise et une extension de la promesse faite à Abraham, que l'on retrouve ici dans sa forme finale<sup>673</sup>.

C'est dans cette perspective que peut être comprise l'idée de « multiplication » avancée par les formateurs de disciples. Puisque le mandat missionnaire est une reprise de la promesse abrahamique, celui-ci serait aussi un appel à la « multiplication ». La promesse faite à Abraham serait non seulement un appel à une extension géographique, mais aussi à une extension numérique. Au chapitre 17, Dieu dit à Abraham : « Je veux te faire don de mon alliance entre toi et moi, et je te multiplierai à l'extrême » (v. 2). Abraham est appelé à se multiplier à travers sa descendance et celle-ci est le signe de la bénédiction de Dieu à son endroit. Le disciple qui veut rester fidèle au mandat missionnaire est appelé à faire sienne la promesse faite à Abraham et à veiller à la « multiplication » de sa descendance spirituelle par le biais d'une relation d'apprentissage.

**Troisièmement, Jésus veut que ses disciples fassent des disciples par le biais d'une relation d'apprentissage (Matthieu 28, 19).** Selon Lee, le mandat de « faire des disciples » (*mathêteusatè*) conduit à interpréter l'ensemble de l'Évangile de Matthieu sous cet angle<sup>674</sup>. Le verbe *mathêteusatè* est le seul verbe à l'impératif dans ce passage, tandis que les verbes *baptizontès* (baptiser) et *didaskontès* (enseigner) sont des participes se rapportant au verbe à l'impératif. Ces participes ne devraient pas être vus comme des étapes de

---

<sup>671</sup> Hertig, Paul. Op. cit. p. 345.

<sup>672</sup> Keener, Craig S. Op. cit. p. 719.

<sup>673</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A commentary – Volume 2*. p. 816-817.

<sup>674</sup> Lee, K., F.P. Viljoen. Op. cit. p. 72.

formation, comme le propose Bruner<sup>675</sup>, ou encore comme des moyens de formation, comme le suggère Kvalbein<sup>676</sup>. Plutôt que de les voir comme étant juxtaposés de manière linéaire, il nous apparaît plus juste de les voir comme étant articulés de manière dynamique. Comme le dit Lee, ces « participes d'action identique » serviraient à exprimer la même idée que le verbe à l'impératif, sous différents aspects, marquant ainsi la richesse d'une même réalité dynamique<sup>677</sup>.

Que signifie le verbe *mathêteusatè* (« faire des disciples »)? Selon Strecker et Hubbard, ce verbe signifierait « faire des étudiants », « amener à l'école » ou « éduquer », ou encore, selon Bruner, « faire des apprentis » ou « mentorer ». Ce verbe évoque l'action de former quelqu'un dans le cadre d'une relation d'apprentissage (c'est-à-dire de maître à apprenti).

Pourquoi avoir utilisé le verbe *mathêteusatè* (« faire des disciples »)? Plusieurs exégètes font remarquer que Matthieu aurait pu choisir un autre verbe que celui-ci. De fait, le verbe *kêrussété* traduit par « proclamer » ou « prêcher » aurait pu être utilisé (on le retrouve dans l'envoi en mission en Matthieu 10, 7). Il semble que Matthieu ait préféré employer le verbe *mathêteusatè*, un verbe que l'on retrouve seulement à deux reprises dans son Évangile (Matthieu 13, 52; 27, 57)<sup>678</sup>. Les raisons à l'origine de ce choix peuvent être nombreuses. Selon Brooks, ce verbe serait plus cohérent avec le plan d'ensemble de l'Évangile, qui accorde une grande importance à l'action de Jésus qui « fait des disciples »<sup>679</sup>. Lohmeyer va dans le même sens, considérant que ce verbe, qui rappelle le travail du Jésus historique, aurait été choisi pour évoquer le travail à venir de l'Église naissante. Il ajoute que ce verbe a une connotation plus personnelle que le verbe impersonnel *kêrussété*<sup>680</sup> et il serait plus en phase avec la seigneurie personnelle que veut exercer le Christ. Hertig considère lui aussi que la dimension personnelle de ce verbe renvoie mieux au processus de transformation à l'image du Christ que constitue la formation de disciples<sup>681</sup>. Finalement, Gnilka fournit d'après nous une des raisons les plus convaincantes. Selon lui, l'Évangile de Matthieu nous montre que Jésus aurait voulu créer de petites communautés fraternelles (à titre d'exemple, on n'a qu'à penser au discours sur la communauté au chapitre 18). Ceci constituerait un élément spécifique de cet Évangile. Dans ce contexte, la création de telles communautés requiert des formateurs de disciples (*disciplers*) capables de travailler en petits groupes. Le verbe *mathêteusatè* aurait été utilisé pour mettre en évidence un type de formation informelle à caractère

---

<sup>675</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A commentary – Volume 2.* p. 815.

<sup>676</sup> Kvalbein, Hans. « [Mt 28, 19-20] Go therefore and make disciples... The concept of discipleship in the New Testament. » *Themelios* 13, n° 48 (1988): p. 48-53.

<sup>677</sup> Lee, K., F.P. Viljoen. Op. cit. p. 71.

<sup>678</sup> Bonnard, Pierre. Op. cit. p. 419.

<sup>679</sup> Lee, K., F.P. Viljoen. Op. cit. p. 71.

<sup>680</sup> Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A commentary – Volume 2.* p. 816.

<sup>681</sup> Hertig, Paul. Op. cit. p. 346.

relationnel axée sur l'apprentissage et débouchant sur la vie en petits groupes. Ce type de formation diffère d'une formation formelle de type magistral, tel que peut l'évoquer le verbe *kèrussété*.

**Quatrièmement, Jésus veut que l'apprentissage soit axé sur la mise en pratique de ses paroles et de ses oeuvres (Matthieu 28, 20).** Jésus dit à ses disciples : « Allez donc : de toutes les nations, faites des disciples... leur apprenant à garder tout ce que je vous ai prescrit » (v. 20). Cet appel à la formation est à comprendre comme faisant partie de la relation d'apprentissage évoquée par le verbe *mathêteusatè*. Être appelé à devenir un disciple de Jésus signifie apprendre de sa personne tout entière, à la fois par ses paroles et ses oeuvres<sup>682</sup> : « Matthieu dépeint Jésus comme un être humain dont les paroles et les œuvres sont en parfaite concordance les unes avec les autres (ce qui était sans doute le cas pour le Jésus réel!). À notre époque où la Parole a souffert d'une inflation de sens, ce point mérite qu'on y accorde de l'attention : Matthieu dépeint Jésus comme un homme d'action, et pas uniquement de paroles ». Matthieu invite à prendre pour modèle le Jésus historique, dans ses paroles et ses actions<sup>683</sup>. En ce sens, « apprendre à garder tout ce que je vous ai prescrit » veut dire s'attacher à sa personne historique, en cherchant à mettre en pratique ses instructions. « Lohmeyer a fait remarquer que les mots *tout ce que je vous ai ordonné* viennent directement de l'A.T. (Ex. 7. 2; 29. 35; Deut. 1. 41; 4. 2 etc.); ils correspondent à l'expression johannique *garder ses commandements* (Jn. 14. 15; 15. 10; 1 Jn. 3. 22 ss, etc.). La mission chrétienne n'aura pas pour but de faire connaître un Christ tout spirituel, mais de le faire connaître tel qu'il apparaît dans l'Évangile, surtout dans Mat. »<sup>684</sup>. Faire l'expérience du Christ Ressuscité ne devrait pas avoir pour effet de nous éloigner du Jésus historique. Au contraire, pour Matthieu, elle nous ramène à son exemple. Comme le rappelle ailleurs Bonnard : « la Résurrection confère aux paroles du Maître galiléen une autorité incomparable; bien loin de détacher les disciples des paroles de Jésus de Nazareth pour leur substituer l'expérience plus haute d'une Présence, la Résurrection leur fait "garder tout ce qu'il leur avait prescrit" (v. 20a); si l'évangéliste n'avait pas eu cette conception de la relation entre le Christ-enseignant et le Christ-Ressuscité, il n'aurait pas pris tant de peine à recueillir dans son ouvrage toutes les paroles de Jésus qu'il a "gardées" pour son Église »<sup>685</sup>.

## 2. Les compétences relationnelles dans les Actes des Apôtres

Maintenant que nous avons recueilli le témoignage de Matthieu concernant les compétences relationnelles de Jésus formateur de disciples, il s'agit de prendre acte de la manière dont ont été exercées ces mêmes

---

<sup>682</sup> Lee, K., F.P. Viljoen. Op. cit. p. 72.

<sup>683</sup> Luz, Ulrich. *The Theology of the Gospel of Matthew*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995, p. 158.

<sup>684</sup> Bonnard, Pierre. Op. cit. p. 419.

<sup>685</sup> Idem p. 417.

compétences dans le contexte des premières communautés chrétiennes. À ce titre, l'apôtre Barnabé est une figure emblématique. Bien que les théologiens se soient peu intéressés à Barnabé durant les dernières années, les praticiens, quant à eux, s'y intéressent de plus en plus<sup>686</sup>. Selon l'exégète Bernd Kollmann, Barnabé peut être considéré comme l'une des figures centrales du christianisme, aux côtés de Jacques, Pierre et Paul<sup>687</sup>. Il mérite notre admiration à plus d'un titre : il fut le premier à donner ses biens aux Apôtres (Actes 4, 37); il fut le premier à croire à la conversion de Paul (Actes 9, 27); et il fut le premier à découvrir en Paul un prédicateur (Actes 11, 25-26)<sup>688</sup>. Il eut une influence déterminante auprès de Paul, qui s'est comporté vis-à-vis de lui comme envers un parrain (*sponsor*). Barnabé a développé avec Paul une amitié particulière : « Si la plus belle amitié de l'Ancien Testament est celle qui lia David, de la tribu de Juda, à Jonathan le Benjaminite, dans le Nouveau Testament c'est celle qui unit Barnabé le Chypriote et Saul, de la tribu de Benjamin »<sup>689</sup>. Au-delà de l'amitié qui les lia, Barnabé et Paul développèrent entre eux une relation d'apprentissage.

La relation d'apprentissage de Barnabé et Paul avait un caractère missionnaire. Elle avait pour but d'évangéliser et de former des disciples. En Actes 14, 21, saint Luc décrit une partie de leur activité sous l'angle de la « formation de disciples » : « Après avoir annoncé la Bonne Nouvelle dans cette ville et y avoir fait d'assez nombreux disciples [*mathêteusantès*], ils repassèrent par Lystre, Iconium et Antioche ». Le verbe utilisé *mathêteuo* est le même que celui qui est utilisé en Matthieu 28, 19. À part les trois mentions de l'évangéliste Matthieu (13, 52; 27, 57; 28, 19), il s'agit de la seule autre mention de ce verbe dans le Nouveau Testament<sup>690</sup>. Ce détail est très révélateur. Il montre que Barnabé et Paul se sont adonnés ensemble à la pratique de la formation de disciples. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant qu'ils aient mis en pratique les compétences relationnelles telles que démontrées par Jésus formateur de disciples, et telles qu'incarnées dans l'Église primitive.

Les passages qui font allusion à Barnabé dans les Actes des Apôtres nous permettent d'identifier plusieurs phases d'apprentissage, ainsi que plusieurs compétences relationnelles, telles qu'elles furent mises au jour dans l'Évangile de Matthieu. Comme on le verra, ces compétences ont été utilisées par les Apôtres en contexte post-pascal. Elles favorisèrent la multiplication des disciples dans l'Église naissante.

---

<sup>686</sup> Dans la littérature portant sur le coaching, la figure de Barnabé est considérée comme l'idéal néo-testamentaire du coach chrétien.

<sup>687</sup> Kollmann, Bernd. Op. cit. p. 61-63.

<sup>688</sup> Prado Florès, José. *Le secret de Saint-Paul*. p. 74-82.

<sup>689</sup> Idem p. 81.

<sup>690</sup> Wilkins, Michael J. *Following the Master – A Biblical Theology of Discipleship*. Grand Rapids : Zondervan, 2010, p. 253.

Nous aborderons trois passages où sont en jeu de telles compétences chez Barnabé : Actes 9, 19b-31; 11, 19-30; 15, 36-40. Pour nous y aider, nous nous référons à l'étude historique de Bernd Kollmann<sup>691</sup> et au commentaire sociorhétorique de Ben Witherington<sup>692</sup>.

## **2.1 Actes 9, 19b-31 : les origines de l'activité apostolique de Paul**

Dans ce passage, les origines de l'activité apostolique de Paul sont évoquées. Cette péricope fait immédiatement suite au récit de la conversion de Paul en Actes 9, 1-19. Aussitôt après avoir rencontré Jésus Ressuscité, Paul alla « sans attendre » proclamer la Bonne Nouvelle (Actes 9, 20). Il effectua un ministère convaincant auprès des « habitants juifs de Damas » (Actes 9, 22), tant et si bien que l'on voulut attenter à sa vie (Actes 9, 24-25). Celui-ci s'échappa de la ville et s'enfuit à Jérusalem. « Arrivé à Jérusalem, Saul essayait de s'agréger aux disciples; mais tous avaient peur de lui, n'arrivant pas à le croire vraiment disciple » (Actes 9, 26). C'est alors qu'intervint Barnabé auprès de Paul. À la vue de celui qui avait été jadis un persécuteur, les disciples avaient peur de Paul et celui-ci n'arrivait pas à s'intégrer dans leur groupe. Il fallut l'aide de Barnabé pour que ce soit possible. Il joua pour Paul le rôle de médiateur<sup>693</sup>.

**La première compétence mise en évidence est celle de « la sélection » (v. 21-22.27).**

**D'une part, Barnabé prend l'initiative de sélectionner Paul (v. 27).** À propos de Paul, les Écritures précisent que « Barnabé le prit alors avec lui » (Actes 9, 27). Barnabé se démarque du groupe des disciples en prenant l'initiative de le prendre « avec lui », c'est-à-dire de le prendre à ses côtés comme missionnaire apprenti.

**D'autre part, Barnabé reconnaît les compétences antérieures de Paul (v. 21-22.27).** L'initiative de prendre Paul « avec lui » n'était pas le fruit du hasard. Lorsqu'il l'« introduisit auprès des apôtres » (v. 27), Barnabé leur expliqua « comment, à Damas, il s'était exprimé avec assurance au nom de Jésus » (v. 27). Selon Witherington, ce verset laisse penser, en parallèle avec le verset 27 du chapitre 11, que Barnabé a observé Paul prêcher à Damas et qu'il a su reconnaître son charisme de prédication. Pour cette raison, il était prêt à le recommander aux apôtres<sup>694</sup>. Si l'on se fie à ce qu'en disent les Juifs de Damas, ils avaient raison d'être « stupéfaits » (v. 21) de sa prédication, puisque Paul se présentait bel et bien comme un « rhéteur effectif ou

---

<sup>691</sup> Kollmann, Bernd. *Joseph Barnabas - His Life and Legacy*.

<sup>692</sup> Witherington, Ben. *The Acts Of The Apostles - A Socio-Rhetorical Commentary*.

<sup>693</sup> Idem p. 326.

<sup>694</sup> Idem p. 370.



un apologiste »<sup>695</sup>. Pour Barnabé, cette compétence n'était pas un motif de crainte, mais un motif d'action de grâce.

**La deuxième compétence qui est en jeu est « l'engagement » (v. 27).** En cherchant à introduire Paul « auprès des apôtres » (v. 27), Barnabé fait plus qu'une simple visite de courtoisie. Il leur « amène » Paul, dans l'espoir qu'il fasse son entrée au sein de la communauté apostolique. Il s'agissait pour Barnabé d'un geste audacieux, relativement risqué, étant donné les circonstances. Pour que Barnabé se soit autant compromis en faveur de son apprenti, cela suppose qu'ils aient pris ensemble une forme d'engagement moral l'un envers l'autre et qu'une entente ait eu lieu.

**La troisième compétence mise en scène est « l'écoute » (v. 27).** Pour que Barnabé soit en mesure de faire le récit de la conversion de Paul aux apôtres, et pour qu'il puisse raconter ses premières expériences apostoliques, il a fallu que Barnabé manifeste de manière particulière une capacité d'écoute à son égard. Il a fallu que Barnabé s'intéresse au cheminement spirituel de Paul.

**La quatrième compétence en jeu est « la redevabilité » (v. 28).** « Dès lors Saul allait et venait avec [les apôtres] dans Jérusalem, s'exprimant avec assurance au nom du Seigneur » (Actes 9, 28). Avoir été admis dans la communauté apostolique, y travailler, c'est accepter du même coup de partager un mode de vie où l'on se sait « redevable » les uns envers les autres. Bien sûr, en tant qu'apprenti, Paul était d'abord redevable à Barnabé. Mais en travaillant « avec eux », Paul savait qu'il avait des comptes à rendre à tous les autres. Il devait parler et agir de façon à maintenir la communion avec les apôtres.

## **2.2 Actes 11, 19-40 : la collaboration apostolique de Paul et Barnabé**

Abordons maintenant un second passage qui fait état de la persécution que les disciples durent subir suite au martyre d'Étienne (Actes 11, 19). Cette situation provoqua la dispersion des disciples sur la côte phénicienne, jusqu'à Antioche. Elle suscita du même coup un nouvel élan missionnaire auprès des païens. Luc raconte que « certains d'entre eux, pourtant, originaires de Chypre et de Cyrène, une fois arrivés à Antioche, adressaient aussi aux Grecs la Bonne Nouvelle de Jésus Seigneur » (Actes 11, 20). La nouvelle de la forte croissance de la communauté « parvint aux oreilles de l'Église qui était à Jérusalem et l'on délégua Barnabé à Antioche » (Actes 11, 21). C'est dans ce contexte que Barnabé déploie plusieurs compétences relationnelles, que ce soit

---

<sup>695</sup> Idem p. 322.

auprès des disciples en général ou de Paul en particulier : la présence (v. 23), l'écoute (v. 23) et l'engagement (v. 26).

**Une première compétence en jeu est « la présence » (v. 23).** Luc raconte que lorsque Barnabé « vit sur place la grâce de Dieu à l'œuvre, il fut dans la joie » (v. 23). Cette courte allusion à sa venue suffit à montrer quel type de « présence » il a exercé parmi eux. **Barnabé s'est rendu présent de manière spontanée aux gens d'Antioche.** Cette présence et cette spontanéité se devinent à « la joie » qui l'habite à la vue des merveilles que Dieu y accomplit.

**Une deuxième compétence mise en scène est « l'écoute » (v. 23).** Aussitôt après avoir accueilli les fruits de l'Action de Dieu parmi eux, Barnabé les « pressait tous de rester du fond du cœur attachés au Seigneur » (v. 23). Le verbe *parékaleī* peut être traduit par « exhortait » ou « encourageait ». L'encouragement est ici un signe de l'écoute dont Barnabé fait preuve. Barnabé encourage les gens d'Antioche à croire toujours plus au Seigneur et à y rester « attachés ». Ceux-ci ne sont pas restés insensibles à son exhortation puisque suite à cette interpellation, « une foule considérable se joignit ainsi au Seigneur » (v. 25).

**Une troisième compétence en jeu est « l'engagement » (v. 25-26).** Luc raconte que « Barnabé partit alors chercher Saul à Tarse, il l'y trouva et l'amena à Antioche » (v. 25-26). Puisque Barnabé « voyait » (v. 23) la croissance de l'Église d'Antioche et qu'elle constituait une réelle opportunité missionnaire, celui-ci est parti chercher de l'aide à Tarse en la personne de Paul. Witherington suggère que la version orientale du manuscrit grec, version dite « alexandrine », comporterait une particularité qui ne se retrouve pas dans notre version occidentale. Au verset 25, on y retrouve la précision suivante : « Quand [Barnabé] le trouva il l'exhorta à venir à Antioche. Lorsqu'il vint, pour une année complète, une foule considérable s'agitait... » (traduction libre). Selon lui, cette version suggère un « certain degré d'indépendance de Paul à l'égard de Barnabé (il a dû être exhorté à venir; il n'a pas été seulement amené par Barnabé) »<sup>696</sup>. Selon cette version, on comprend que Paul ne se serait pas senti contraint d'aller rejoindre Barnabé à Antioche et que leur relation ait été empreinte de liberté. Les efforts de persuasion que Barnabé a dû faire à coups d'exhortations laissent croire qu'un accord devait être conclu afin que Paul accepte de se joindre à lui. Cela nous permet de penser que l'entente initiale que Barnabé conclut avec Paul à Jérusalem (Actes 9, 27) a dû être renouvelée lors de son séjour à Tarse (Actes 11, 25). Cela démontre qu'une relation d'apprentissage n'est pas une relation statique, mais une relation dynamique. En cherchant à encourager et à exhorter Paul à le rejoindre, Barnabé aurait encore une fois fait preuve de **la compétence de « l'écoute »** (v. 25).

---

<sup>696</sup> Idem p. 370.

## 2.3 Actes 15, 36-40 : la transition du ministère apostolique de Paul et de Barnabé

Nous aborderons un troisième passage qui marque une transition pour le ministère de Paul et de Barnabé (Actes 15, 36-40). Cette transition est marquée par une renégociation de leur entente missionnaire, ou si l'on veut, par l'exercice de **la compétence de « l'engagement »**. Luc rapporte qu'« après un certain temps » passé à Antioche, Paul propose à Barnabé de retourner visiter « les frères dans chacune des villes » où ils ont travaillé ensemble (v. 36). Barnabé était ouvert à la proposition. Le fait que Paul lui ait offert de voyager avec lui montre bien que leur relation était bonne<sup>697</sup>. Barnabé cherche à négocier les conditions de cette tournée missionnaire. Il fait à son tour une proposition à Paul. Il lui suggère d'amener Jean Marc avec eux (v. 37). Paul s'oppose violemment à cette idée. Il rappelle à Barnabé l'épisode du départ de Jean Marc de la mission en Pamphylie (v. 38). Il considère que son départ est pareil à une forme de désertion ou d'apostasie. Il ne peut accepter d'avoir dans ses rangs un homme qui s'est montré déloyal. On dit que « leur désaccord s'aggrava tellement qu'ils partirent chacun de leur côté » (v. 39). Le terme grec utilisé pour désaccord est *paroxusmos* que l'on traduit aussi par « exaspération ». On voit bien que cette négociation était loin d'être banale et qu'elle a donné lieu à une franche discussion qui eut une influence déterminante sur le cours des choses. Suite à ces échanges, les Actes ne fournissent plus d'informations sur le ministère de Barnabé. La première épître aux Corinthiens (1 Corinthiens 9, 6) laisse entendre que Barnabé se serait retiré du ministère suite à cet incident<sup>698</sup>.

À travers son ministère, Barnabé a gagné la réputation de médiateur et de « bâtisseur de ponts » (*bridge-builder*) entre chrétiens juifs ou hellénistes<sup>699</sup>. Il doit cette réputation à l'importance qu'il accorda aux relations, comme le démontre l'exercice qu'il fit de certaines compétences relationnelles auprès de son apprenti missionnaire Paul. Ces compétences ont favorisé la multiplication de disciples-missionnaires.

## 2.4 Actes 15, 40-16, 3 : une nouvelle étape du ministère apostolique de Paul

Suite à cet incident, Luc raconte qu'en se séparant de Barnabé, Paul « s'adjoignit » Silas (v. 40). Puis, à peine arrivé à Lystre, il rencontra le jeune Timothée qu'il voulut « emmener » avec lui (Actes 16, 3). Avec eux, un

---

<sup>697</sup> Idem p. 472.

<sup>698</sup> Kollmann, Bernd. Op. cit. p. 47.

<sup>699</sup> Idem p. 45.

autre cycle d'apprentissage allait débiter. Désormais, Paul allait faire à son tour des apprentis missionnaires, auprès desquels il allait exercer les compétences relationnelles qu'il avait apprises au contact de Barnabé.

**La première compétence suggérée est celle de « la sélection » (Actes 15, 40; 16, 3a).** Non seulement Paul **prend-il l'initiative** de choisir Silas (Actes 15, 40), mais il décide aussi de choisir Timothée (Actes 16, 3). Tout comme Jésus l'avait fait jadis sur le bord du lac de Galilée (Mt 4, 18-22), Paul cherche à son tour à former un petit groupe d'apprentis missionnaires qui le suivraient dans ses tournées apostoliques. Timothée est reconnu en sa qualité de disciple (Actes 16, 1). Selon Witherington, celui-ci serait devenu disciple lors de l'une des deux visites que fit Paul durant son premier voyage missionnaire<sup>700</sup>. Au verset 2, Luc signale que Timothée jouissait d'une bonne réputation auprès des chrétiens de Lystres et d'Iconium. Dans ce contexte, Paul fait preuve de discernement en choisissant un homme qui dispose déjà de **compétences antérieures** reconnues par les membres de sa communauté.

**La deuxième compétence évoquée est celle de « l'engagement » (Actes 16, 3b).** La sélection et l'engagement de Paul envers Timothée procèdent d'un même mouvement : « il le prit donc et le circoncit à cause des Juifs qui se trouvaient dans ces parages ». La précision de Luc suggère qu'une entente soit intervenue entre Paul et Timothée à propos du fait ou non de devoir le circoncirer. Il apparaît évident que Paul ne l'a pas circoncis contre son gré. Il a dû le faire après avoir discuté avec lui de ses motivations pastorales. Dans ce contexte, la principale raison l'ayant amené à faire de la circoncision **un paramètre non négociable** serait d'ordre apostolique. Dans 1 Corinthiens 9, 20, Paul rappelle qu'il a « été avec les Juifs comme un Juif, pour gagner les Juifs, avec ceux qui sont assujettis à la loi, comme si [il l'était]... pour gagner ceux qui sont assujettis à la loi ». Paul aurait demandé à Timothée d'être circoncis pour « gagner » les « Juifs qui se trouvaient dans les parages ». Il s'agissait ni plus ni moins d'une tactique apostolique<sup>701</sup>. Paul pouvait poser une telle condition, sans renoncer à ses principes, puisque « la circoncision n'est rien » (1 Corinthiens 7, 9) et qu'elle est inefficace en elle-même (Gal 5, 6). On peut y avoir recours, comme il le fit, et l'exiger d'un missionnaire apprenti né d'un couple mixte (la mère étant juive et le père grec, v. 2), pour des raisons apostoliques. Il s'agit d'un exemple d'application du principe de la préférence eschatologique (introduction à la partie 2).

---

<sup>700</sup> Witherington, Ben. Op. cit. p. 474.

<sup>701</sup> Idem p. 477.

## 2.5 Actes 17, 14-15 : la collaboration apostolique de Paul et Timothée

Dans ce dernier passage, la collaboration apostolique de Paul, Silas et Timothée se trouve compromise par un incident. Des Juifs de Thessalonique, ayant su que Paul continuait de prêcher dans la région de Bérée, voulurent semer le trouble (Actes 17, 13). On raconte que « sans plus tarder, les frères firent alors partir Paul pour gagner la mer, tandis que Silas et Timothée restaient là » (Actes 17, 14). Les chrétiens de Bérée voulurent protéger Paul en l'éloignant le plus rapidement possible de la ville, en l'embarquant sur un bateau. Du coup, ils divisèrent l'équipe apostolique, puisque « Silas et Timothée restaient là » (Actes 17, 14). Paul a voulu maintenir l'unité de son équipe en donnant « ordre » à Silas et Timothée de « venir le rejoindre au plus vite » (Actes 17, 15). En faisant une telle requête à ses coéquipiers, Paul exerce **la compétence de « la planification »**, puisqu'il planifie de la sorte la réunion de l'équipe. Aussi, il fait appel à **la compétence de « la redevabilité »**, puisqu'en demandant à ce que Silas et Timothée le rejoignent, il s'attend à ce qu'ils soient fidèles à sa demande et que ceux-ci sachent en rendre compte, d'une manière ou d'une autre.

## 3. Conclusion du chapitre 7

Après avoir identifié les passages qui feraient l'objet d'une relecture critique, nous avons étudié douze péricopes tirées de l'Évangile selon Matthieu. Pour chacune de ces péricopes, nous avons fait des observations à caractère sociohistorique, puis nous avons formulé des principes généraux dont nous allons chercher à faire l'application dans le chapitre suivant.

Nous ne nous sommes pas contenté de relire l'Évangile de Matthieu à la recherche de compétences relationnelles. Nous avons aussi choisi de relire les Actes des Apôtres afin de vérifier si les compétences relationnelles apprises au contact du Maître ont été reproduites par les apôtres au sein de la communauté post-pascale. Nous avons présenté la relation entre Barnabé et Paul comme une relation d'apprentissage. Nous avons pris conscience que les compétences identifiées dans l'Évangile selon Matthieu se retrouvaient dans les Actes des Apôtres. Nous avons été amené à reconnaître que les compétences relationnelles que nous avons dégagées ont favorisé la multiplication des disciples.

Nous chercherons maintenant à dégager des applications pastorales de chaque principe pastoral que nous avons formulé. Nous le ferons en nous aidant des critères que nous fournit la littérature actuellement disponible en coaching et en coaching chrétien.



## Chapitre 8 : L'application pastorale

L'effort de corrélation que nous avons poursuivi jusqu'à maintenant nous a fait gravir patiemment la pente montante de la relecture critique. À partir de notre pratique de recherche-formation, pratique elle-même associée à la pratique du coaching professionnel, nous avons été amené à « la reconsidération des contenus théologiques à la lumière des faits nouveaux », pour reprendre les mots de Fricker. Cela nous a permis de faire une lecture actualisante de l'Évangile selon Matthieu, à l'aune de la compétence relationnelle.

Nous allons poursuivre cet « exercice délicat »<sup>702</sup> en suivant la pente descendante de l'application pastorale. Comme le dit Fricker, nous chercherons à proposer « des mises en oeuvre concrètes de modèles théoriques construits à partir de réflexions bibliques [...] et pastorales »<sup>703</sup>. Il serait utile de préciser quel type d'application ou de « mises en oeuvre » nous comptons dégager des compétences relationnelles que nous avons identifiées.

Pour répondre à cette question, il nous faut rappeler la visée praxéologique de notre recherche, à savoir l'élaboration d'un modèle d'intervention (chapitre 2). Toute application pastorale devra concourir à la visée ultime que nous nous sommes donnée. Dans ce contexte, à quel type de modélisation peut-on aboutir à l'aide des compétences relationnelles que nous avons énoncées?

### 1. La modélisation générale et la modélisation technique

Arrivé à ce stade de notre réflexion, il serait pertinent de distinguer la modélisation générale de la modélisation technique.

Dans le cadre de cette thèse, il aurait été possible d'arriver à une modélisation de type technique. Qu'est-ce à dire? L'énoncé des compétences aurait pu aboutir à un protocole d'intervention qui définisse de manière formelle chacune des étapes de l'intervention. Notre recherche aurait donné naissance à un gabarit qui dicte de manière précise les moindres faits et gestes de l'intervenant. En guise d'exemple, nous pensons à l'ouvrage de Gabriel Goyette et de Michelle Lessard-Hébert intitulé *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Cet ouvrage nous a offert un cadre formel à partir duquel nous avons

---

<sup>702</sup> Fricker, Denis. Op. cit. p. 89.

<sup>703</sup> Ibid.

élaboré le protocole de recherche. Contrairement à cette approche, la voie que nous avons voulu emprunter est plutôt celle d'une modélisation « générale ».

À ce propos, l'éthicien Alain Létourneau parle de l'élaboration d'un « modèle général », auquel peut être associé un « modèle des opérations ». Létourneau propose une définition du modèle général qui peut être appliquée dans le contexte de la formation de disciples :

Le modèle général, c'est un ensemble de représentations qui, dans le cas d'une intervention en éthique, concernent l'éthique, mais il s'agit aussi d'éléments à portée plus vaste. Cela comprend une conception du monde et de l'agent, une théorie de ce qu'est l'éthique, un lexique et une distribution de termes reliés en conséquence. Le modèle général peut comprendre comme l'une de ses parties une modélisation des opérations<sup>704</sup>.

Ce que Létourneau appelle la « conception du monde et de l'agent » et la « théorie de ce qu'est l'éthique » peut être comparé à ce que Saint-Arnaud appelle le « cadre d'analyse » et la « théorie du changement ».

Quant au « modèle des opérations », Létourneau en donne la définition suivante :

Par modélisation des opérations, il s'agit avant tout de la distribution topique des éléments mobilisés dans le parcours d'intervention. C'est quelque chose de forcément simple, schématique, représentable sous une forme brève (série d'énoncés simples) ou géométrique (i.e. schéma). Cela n'implique pas, ceci est fort important, que les modèles rendent compte d'une pratique dans la succession étape par étape des opérations, i.e. que le modèle serait à comprendre de manière linéaire. Bien au contraire, l'intervention peut être non linéaire tout en étant quand même décrite adéquatement par une série d'éléments repérables<sup>705</sup>.

La distinction entre « modèle général » et « modèle des opérations » nous sera utile, dans la mesure où notre modèle d'intervention doit comprendre à la fois « un ensemble de représentations » favorisant l'analyse de la situation, la structuration de la relation, le changement et l'évaluation de ce changement. Pour être opérationnel, ce modèle doit aussi comprendre un « modèle des opérations » qui constitue une « distribution topique des éléments mobilisés dans le parcours d'intervention », distribution permettant de gérer le processus d'intervention et les interventions techniques. Dans ce chapitre, nous élaborerons le « modèle des opérations » (chapitre 8), tandis qu'au chapitre suivant (chapitre 9), nous associerons ce modèle à un « modèle général » axé sur l'apprentissage.

---

<sup>704</sup> Létourneau, Alain. Op. cit. p. 17.

<sup>705</sup> Idem p. 18.



## 2. Un modèle des opérations axé sur les compétences relationnelles

Selon Létourneau, un modèle des opérations « est une construction schématique (un schéma) pourvue d'une explication de ses composantes (lecture sémantique) »<sup>706</sup>.

Dans ce chapitre, nous regrouperons sous forme de schémas l'ensemble des compétences que nous avons énoncées et nous donnerons une explication de leurs différentes composantes (c'est-à-dire une lecture sémantique). À ce « modèle des opérations » s'ajoutera un « modèle général » que nous aurons l'occasion de présenter au chapitre 9 consacré aux postulats théologiques de notre modèle de formation.

Si l'on se réfère au *Guide méthodologique pour conceptualiser un modèle d'intervention* d'Yves Saint-Arnaud, ce schéma et la lecture qui peuvent être faits de ses diverses composantes comprennent ce que Saint-Arnaud appelle la structure de la relation, la gestion du processus, la technique et l'évaluation. En effet, chacune des compétences permettant non seulement de structurer la relation, mais aussi de la gérer, de l'opérationnaliser et de l'évaluer constitue « des lieux ou des passages obligés de l'intervention. Le modèle [des opérations] serait alors un enchaînement de lieux ou de passages reliés dans une certaine séquence. C'est une série d'opérations toutes liées entre elles »<sup>707</sup>. L'essentiel de notre tâche consistera donc à conceptualiser l'application de ces compétences sous la forme d'une séquence idéale type, séquence elle-même composée d'une série de transactions relationnelles toutes liées entre elles par une même finalité d'apprentissage.

Nous envisagerons l'application pastorale des compétences relationnelles sous forme de schémas. Ces schémas ont été développés à l'occasion d'une formation en coaching que nous avons donnée durant l'été 2010 auprès de leaders de *cellules paroissiales d'évangélisation*. L'idée nous est venue de représenter les compétences non seulement sous la forme d'une séquence d'ensemble, mais aussi sous la forme de sous-séquences qui gardent chacune leur logique propre. Par analogie, on peut comparer ces séquences à un programme informatique qui comprend une boucle principale et une série de boucles secondaires relevant toutes du programme principal. Il est possible de les regrouper de la sorte, puisque celles-ci renvoient toutes à des opérations similaires :

- Le schéma « d'ensemble » regroupe sous forme dynamique l'ensemble des opérations associées aux 12 compétences (graphique 26 ci-dessous).

---

<sup>706</sup> Ibid.

<sup>707</sup> Létourneau, Alain. Op. cit. p. 15.

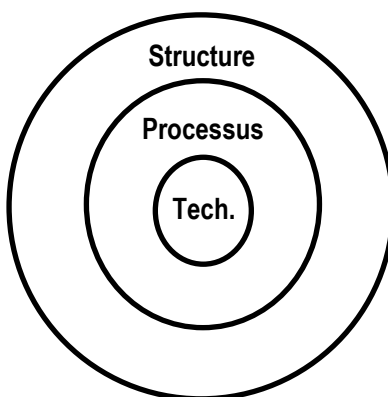
- Le schéma « structure » regroupe pour sa part les compétences relatives à la structure de la relation et à l'évaluation (graphique 27 ci-dessous).
- Le schéma « processus » comprend les compétences relatives à la gestion du processus (graphiques 28 et 29 ci-dessous).
- Le schéma « technique » comprend les compétences relatives à la technique (graphique 30 ci-dessous).

## 2.1 Schéma « d'ensemble »

Dans sa simplicité, le schéma d'ensemble met en évidence la perspective d'intégration que nous souhaitons mettre de l'avant dès le début de nos recherches (chapitre 2). Cette perspective permet d'envisager le processus de formation de disciples comme un tout cohérent et dynamique. À ce sujet, Paul VI signale dans *Evangelii Nuntiandi* que tous les éléments du processus d'évangélisation, et par voie de conséquence, ceux du processus de formation de disciples « sont en réalité complémentaires et mutuellement enrichissants. Il faut toujours envisager chacun d'eux dans son intégration aux autres »<sup>708</sup>. Partant de ce principe, le schéma d'ensemble ne se contente pas de présenter de manière linéaire l'ensemble des compétences, comme c'est le cas dans la présentation qu'en fait la Fédération internationale de coaching. Ce schéma veut plutôt présenter de manière dynamique les compétences, en insistant sur leurs relations réciproques.

Pour employer le langage métaphorique cher aux coachs professionnels, le coaching d'apprentissage peut être comparé à un fruit agréable au goût, qui se consomme habituellement durant les saisons chaudes de la vie. Il s'agit de la « pêche ».

Graphique 26 : Le schéma « d'ensemble »



<sup>708</sup> Paul VI. *Evangelii Nuntiandi*. n° 24.

La peau extérieure de ce fruit cherche à préserver son intégrité et sa consistance. Ainsi en est-il des compétences permettant de **structurer la relation de coaching**. Celles-ci comprennent les compétences 1 et 2, ainsi que les compétences 11 et 12.

La chair intérieure de ce fruit lui donne toute sa saveur. On aime y croquer à pleines dents! Ainsi en est-il des compétences 3, 4 et 8, 9 et 10 qui permettent de s'engager résolument dans **le processus de coaching**.

Le noyau dur de ce fruit en assure la fécondité. Il porte en lui-même un grand potentiel de transformation. Ainsi en est-il des **techniques de coaching** qui correspondent aux compétences 5, 6 et 7.

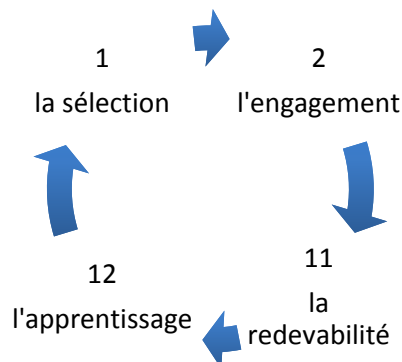
**Il est à noter que la relation de coaching d'apprentissage exige une structure, au sein de laquelle puisse s'instaurer un processus, processus exigeant l'apport d'outils et de techniques.** Il n'y a pas de relation de coaching d'apprentissage si l'on ne s'occupe pas dès le point de départ de structurer la relation entre le formateur et l'apprenti. Puis, cette relation ne peut évoluer si celle-ci ne permet pas d'engager le formateur et l'apprenti dans un processus d'apprentissage. Enfin, pour que de réelles prises de conscience aient lieu, on doit pouvoir se servir des outils et techniques propres au coaching.

Nous chercherons maintenant à présenter la dynamique propre au schéma « structure » (graphique 27) et au schéma « processus » (graphiques 28 et 29).

## 2.2 Schéma « structure »

Comme nous l'avons mentionné, le schéma « structure » regroupe les compétences associées à la structure de la relation (1, 2 et 11) et à l'évaluation (12). On les retrouve présentées ci-dessous sous forme graphique :

**Graphique 27 : Le schéma « structure »**



D'une part, ces compétences ont trait à la manière dont « l'intervenant structure... la relation qui s'établit entre lui-même et le bénéficiaire de l'intervention »<sup>709</sup>. Comme nous le verrons, la sélection est liée au fondement même de l'approche en coaching d'apprentissage, c'est-à-dire la relation formateur/apprenti. La sélection est souvent « négligée, ignorée ou considérée comme n'étant pas nécessaire »<sup>710</sup>. Bien souvent, la sélection (compétence 1) aboutit à une session de coaching d'essai où une première évaluation de l'apprenti potentiel est menée. Une telle sélection mène à un engagement en bonne et due forme, dans le cadre d'une entente initiale (compétence 2). Une fois l'entente scellée, les séances de coaching peuvent suivre leur cours, selon la durée et les termes indiqués. Ce qui permet d'évaluer si la relation de coaching progresse, c'est l'adéquation entre les actions posées d'une séance à l'autre et les objectifs à moyen et long terme formulés par l'apprenti. Voilà pourquoi il est question de redevabilité (compétence 11) d'une séance à l'autre de coaching. Au terme de chaque séance de coaching, comme au terme d'une entente dans son ensemble, le formateur mène une évaluation sur la base des apprentissages réalisés et sur la dynamique d'apprentissage vécue entre le formateur et l'apprenti (compétence 12). Les compétences 1, 2, 11 et 12 permettent bel et bien de structurer la relation, à partir de la rencontre d'essai jusqu'à la conclusion de l'entente de coaching.

Nous allons donc présenter les compétences 1, 2, ainsi que 11, 12, en cherchant à illustrer les applications qui peuvent être dégagées de chacun des énoncés que nous avons formulés au chapitre précédent.

### 2.2.1 La compétence de la sélection (compétence 1)

*Premièrement, le formateur prend l'initiative de sélectionner l'apprenti. Si le formateur prend l'initiative, c'est qu'il existe une relation préalable entre le formateur et l'apprenti. De même, s'il prend l'initiative, c'est qu'une ouverture au coaching se présente. Deuxièmement, le formateur reconnaît les compétences antérieures de l'apprenti. Pour reconnaître ces compétences, une évaluation devra être faite. L'évaluation peut être menée selon plusieurs modalités. Troisièmement, le formateur s'engage à développer l'efficacité relationnelle de l'apprenti. Quatrièmement, le formateur demande un changement de priorité de l'apprenti.*

**Premièrement, le formateur prend l'initiative de sélectionner l'apprenti.**

**Si le formateur prend l'initiative, c'est qu'il existe une relation préalable entre le formateur et l'apprenti.**

Cette relation serait fondamentale en coaching, et qui plus est en coaching d'apprentissage. Parfois, une telle relation existe avant même que le coaching ne commence, tandis qu'à d'autres occasions, des efforts devront être déployés pour établir une bonne relation dès le départ. En contexte ecclésial, il n'est pas difficile

<sup>709</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique ». p. 245.

<sup>710</sup> Flaherty, James. *Coaching - Evoking Excellence in Others*. New York: Routledge, 2011, p. 25. Traduction libre.

d'imaginer que le formateur de disciples ait appris à connaître l'apprenti potentiel dans le cadre d'activités spéciales, telles que des rassemblements, des sessions d'évangélisation ou des rencontres en petits groupes.

**Si le formateur prend l'initiative, c'est qu'une ouverture au coaching se présente.** Règle générale, le coaching débute avant même que ne débute un programme en bonne et due forme<sup>711</sup>. Le coaching peut commencer lorsqu'une brèche s'opère dans la succession « chronologique » de nos activités. En terme théologique, nous pourrions dire qu'un tel évènement constitue en fait un *kairos*. Il pourra s'agir d'un moment de transition ou d'une situation de tension qui crée une ouverture à la conversion et au changement : « Les temps sont accomplis [*kairos*] : le règne de Dieu est tout proche. Convertissez-vous et croyez à l'Évangile » (Marc 1, 15). Si ce *kairos* est reconnu de la part du formateur et de l'apprenti potentiel, celui-ci permettra l'entrée dans une relation de coaching.

**Deuxièmement, le formateur reconnaît les compétences antérieures de l'apprenti. Pour reconnaître ces compétences antérieures, une évaluation devra être faite.** Le formateur devra avoir une connaissance beaucoup plus approfondie de l'apprenti, comparativement à celle qu'il a acquise au fil du temps. Pour ce faire, il devra mener une évaluation qui peut comporter trois dimensions : l'évaluation du niveau de compétences, l'évaluation du cadre d'analyse de l'apprenti, et l'évaluation de l'ensemble des relations, projets et pratiques associées à la vie de l'apprenti. Le formateur devra évaluer plus précisément le niveau de compétence de l'apprenti dans le champ de compétence qui est le sien. En contexte chrétien, Ogne suggère que l'évaluation puisse comporter sept dimensions : le passé, le caractère, les dons et charismes, la passion et le sens de l'appel, la personnalité et le potentiel, les styles de leadership et la gestion des conflits, la performance et la compétence<sup>712</sup>.

**L'évaluation peut être menée selon plusieurs modalités.** Un premier type d'évaluation peut être mené au moment de la première séance officielle. Celle-ci s'appuie sur un questionnaire préalable fourni dans le kit de bienvenue offert au nouvel apprenti. Une autre modalité d'évaluation largement utilisée est l'emploi d'un questionnaire relatif au profil de personnalité (tels que Myers-Briggs, DISC ou le Strengths Finder<sup>713</sup>), ou en contexte chrétien, l'emploi d'un questionnaire relatif aux dons spirituels (comme le questionnaire de Christian A. Schwarz<sup>714</sup>, les outils de Don et Katie Fortune<sup>715</sup> ou l'approche S.H.A.P.E. de Rick Warren<sup>716</sup>) ou au bilan de santé spirituel (comme le questionnaire de Rick Warren sur les cinq objectifs de vie chrétienne<sup>717</sup>).

---

<sup>711</sup> Idem p. 26.

<sup>712</sup> Ogne, Steve, Tim Roehl. Op. cit. p. 88.

<sup>713</sup> Buckingham, Marcus, Donald O. Clifton. *Now, Discover your Strengths*. New York : The Free Press, 2001.

<sup>714</sup> Schwarz, Christian A. *Découvrez vos dons*. Paris : Éditions Empreinte Temps présent, 1998.

<sup>715</sup> Fortune, Dave, Katie Fortune. *Discover Your God-Given Gifts*. Grand Rapids : Baker Publishing Group, 2009.

**Troisièmement, le formateur s'engage à développer l'efficacité relationnelle de l'apprenti.** Tout dépendant du cadre d'analyse du formateur, celui-ci aura tendance à considérer l'apprenti, ou bien sous l'angle de la seule performance, ou bien sous l'angle ontologique. Flaherty signale que trop de coachs agissent à partir d'une approche purement behavioriste, qui tend à provoquer des changements forcés chez la personne coachée à coups de stimuli extérieurs. En contexte chrétien, Collins reprend cette idée en soulignant que la personne coachée doit être rendue capable de se motiver elle-même et qu'elle doit être rendue compétente pour opérer des changements dans sa propre vie<sup>718</sup>. L'apprenti doit être rendu capable aussi d'en coacher d'autres<sup>719</sup>. Les compétences relationnelles constituent une boîte à outils à laquelle l'apprenti pourra être initié par son formateur au cours des séances de coaching. L'apprenti pourra utiliser les compétences de base apprises en coaching dans le cadre de son ministère afin de pouvoir exercer un meilleur leadership<sup>720</sup>.

**Quatrièmement, le formateur demande un changement de priorité de l'apprenti.** La relation de formation de disciples demande de reconsidérer son mode de vie, à la lumière de l'appel de Jésus : « Suivez-moi et je vous ferai pêcheurs d'hommes » (Matthieu 4, 19). Pour le formateur, il s'agit d'évaluer adéquatement le niveau d'ouverture au changement chez l'apprenti potentiel. Une fois évalué, ce degré d'ouverture permettra au formateur d'adapter en conséquence les stratégies qu'il utilisera par la suite<sup>721</sup>. Un outil simple permettant de mener une telle évaluation est le « SVP », un acrostiche faisant référence au savoir (S), au vouloir (V) et au pouvoir (P) de l'apprenti potentiel. Il permet de vérifier la « coachabilité » d'un apprenti potentiel. Voici ce qu'en dit son auteur, le mentor-coach Marcel Gemme :

En écoutant les affirmations, les réponses et même les silences que vous fournit votre client au cours de l'entretien de démarrage, soyez attentif à son SVP.

- SAVOIR : conscience d'un problème, inconfort réel face à la situation actuelle, orientations pressenties, connaissance d'éléments significatifs de la situation désirée.

- VOULOIR : motivation profonde à changer quelque chose en direction des orientations poursuivies, ouverture réelle à changer des points de vue et des façons de faire, donc à sortir de sa zone de confort.

- POUVOIR : capacités intellectuelles au moins moyennes, capacités affectives (sans problème grave de santé mentale) et capacités financières (considérer le coaching comme un investissement rentable et en avoir les moyens financiers) d'entreprendre une démarche de coaching.

---

<sup>716</sup> Rick Warren a produit une approche appelée *S.H.A.P.E.* Elle permet la découverte de son profil spirituel. Cette approche a été présentée en français dans l'ouvrage de Erik Rees. *F.O.R.M.E. – Trouver et accomplir l'unique objectif de votre vie.* Penthaz : Motivé par l'essentiel, 2006.

<sup>717</sup> Ce questionnaire est contenu dans le matériel de campagne produit par Ministère Multilingues International (MMI) et disponible à l'adresse suivante : 909, Boul. Roland-Therrien, Longueuil, Canada, QC J4J 4L3.

<sup>718</sup> Collins, Gary R. Op. cit. p. 25.

<sup>719</sup> Creswell, Jane. Op. cit. p. 115.

<sup>720</sup> Idem p. 114.

<sup>721</sup> Williams, Patrick, Diane S. Menendez. Op. cit. p. 153.

Sur une échelle de 1 à 10, demandez-vous quelle note vous donneriez à ce client potentiel pour chaque élément ? Si vous lui accordez une note de 5/10 et moins pour un ou plusieurs éléments, considérez que les chances que ce coaching soit un échec sont élevées. Si vous allouez une note de 6 ou 7/10, considérez que vous aurez à le coacher d'abord sur son savoir ou son vouloir avant de débiter le coaching sur sa problématique proprement dite, afin de faire monter la note à environ 8/10. Enfin, si votre client a des notes de 8/10 et plus sur chaque aspect, les chances que ce coaching soit un succès sont très prometteuses.<sup>722</sup>

### 2.2.2 La compétence de l'engagement (compétence 2)

*Premièrement, l'engagement pris avec le formateur diffère d'autres formes d'engagement. En ce sens, il faut faire la distinction entre coaching et thérapie. Il faut aussi distinguer entre l'engagement en coaching et l'engagement thérapeutique. Deuxièmement, l'engagement pris avec le formateur repose sur une entente initiale. Le formateur établira une entente initiale dès la première séance officielle. L'engagement pris avec le formateur implique le respect de champs de compétence distincts. L'engagement pris avec le formateur s'effectue selon certains paramètres non-négociables.*

#### **Premièrement, l'engagement pris avec le formateur diffère d'autres formes d'engagement.**

**En ce sens, il faut faire la distinction entre coaching et thérapie.** Williams propose de distinguer ces deux approches selon quatre catégories. Tout d'abord, ces approches se distinguent suivant l'axe chronologique passé *versus* futur. La thérapie permet de jeter un regard en arrière et aide à identifier des symptômes associés à des traumatismes passés, tandis que le coaching est tourné vers le futur et envisage un avenir idéal. Ensuite, ces approches se distinguent suivant les verbes « réparer » et « créer ». La personne ayant recours au thérapeute voudra qu'on la « répare » en la remettant en état sur le plan émotionnel, tandis que le futur coaché ne vient pas pour qu'on le remette en état, mais plutôt pour qu'on l'aide à « créer » un avenir meilleur. Aussi, en thérapie, l'intervenant est considéré comme un « expert » qui peut se prévaloir de son pouvoir professionnel<sup>723</sup>. De manière habituelle, une structure de pression s'instaure dans laquelle la balance du pouvoir revient au thérapeute. Le coaching cherche plutôt à développer une structure de coopération de type « égalitaire », axée sur un « partenariat ». Dans ce contexte, à chacun est reconnu un champ de compétence distinct<sup>724</sup>. Enfin, d'un point de vue thérapeutique, le thérapeute cherchera de nouveaux clients en ayant recours aux références d'autres professionnels ou encore à de la publicité. Pour sa part, le formateur devenu coach pourra offrir ses services de manière plus informelle au cœur des relations qu'il développe avec son entourage. Le formateur prendra la peine de bien faire saisir à l'apprenti la différence entre ces deux approches et il en montrera les conséquences dans la relation de coaching. Le cas échéant, il réorientera

<sup>722</sup> Gemme, Marcel. « Quel est son 'SVP' – Pour vérifier la coachabilité d'un client potentiel. » *L'info-lettre de CoachOption* 3, n° 4 (février 2009). Document HTML : <http://www.coachoption.ca/info-lettres/16.html> (visité le 7 septembre 2014).

<sup>723</sup> Williams, Patrick, Deborah Davis. Op. cit. p. 48.

<sup>724</sup> Idem p. 49.

l'apprenti potentiel vers des ressources thérapeutiques ou vers du counselling psychospirituel s'il juge qu'une relation de coaching n'est pas possible avec lui, compte tenu de son instabilité émotionnelle.

**En ce sens, il faut aussi distinguer entre l'engagement en coaching et l'engagement thérapeutique.** Les caractéristiques de l'engagement en coaching diffèrent de l'engagement thérapeutique. D'une part, l'engagement thérapeutique repose généralement sur un protocole précis, déterminé par le diagnostic posé par le thérapeute en vertu de son expertise professionnelle. Il existe toute une série de protocoles capables de solutionner plusieurs problématiques mentales. Telle n'est pas l'approche préconisée en coaching. Bien qu'une évaluation du futur coaché soit nécessaire, celle-ci vise l'établissement d'un partenariat où le coach et le futur coaché pourront développer leur potentiel. Voilà pourquoi on parle de la dimension « interdéveloppementale » de l'engagement en coaching : « Les coachs s'attendent à grandir en raison du travail qu'ils accomplissent avec les clients ». Il s'agit d'un engagement qui dépend en grande partie de la qualité du partenariat rendu possible de part et d'autre<sup>725</sup>. Dès le départ, le formateur doit rendre explicites ses attentes quant au type de partenariat qu'il cherche à développer avec l'apprenti potentiel.

**Deuxièmement, l'engagement pris avec le formateur repose sur une entente initiale.**

**Le formateur établira une entente initiale dès la première séance officielle.** Habituellement, une séance d'essai en coaching précède la première rencontre avec l'apprenti. Cette séance d'essai veut permettre à l'apprenti potentiel de découvrir ce qu'est une relation de coaching, ce qu'est le processus de coaching, et ce que sont les techniques utilisées en coaching. Si, au terme de cette séance, l'apprenti potentiel est toujours désireux d'aller de l'avant, et si le formateur considère possible d'établir un partenariat avec lui, il sera possible de procéder avec la première séance officielle. Celui-ci enverra au nouvel apprenti un « kit de bienvenue » et une « feuille de préparation pour la séance de coaching »<sup>726</sup>. Lors de la première séance, le formateur cherchera à poser la série d'opérations suivante : revoir avec le nouvel apprenti la logistique, les procédures et les règles en coaching d'apprentissage; amorcer la définition d'une entente initiale en coaching, en développant avec l'apprenti des objectifs à long terme, ainsi qu'en formulant des buts à court terme; démontrer ce qu'est une relation de coaching de manière concrète<sup>727</sup>. Le « kit de bienvenue » servira d'outil exploratoire permettant de réaliser les actions ci-dessus. Règle générale, cet outil comprend toute une section sur les obstacles potentiels à la démarche de coaching, ce que plusieurs coachs appellent les « draineurs d'énergie ». La discussion doit porter non seulement sur les objectifs que l'apprenti compte atteindre, mais aussi sur les éléments susceptibles de miner sa motivation et d'empêcher la réalisation de ses objectifs. Il est

---

<sup>725</sup> Idem p. 40-41.

<sup>726</sup> Williams, Patrick, Diane S. Menendez. Op. cit. p. 55.

<sup>727</sup> Ibid.



à noter que l'entente initiale peut être renégociée, voire même annulée au besoin. Voilà pourquoi il est important que le formateur rappelle de manière régulière les objectifs initiaux formulés dans l'entente, afin de déterminer si la relation de coaching permet d'avancer quant aux besoins exprimés par l'apprenti. Si ce n'est plus le cas, il est possible de renégocier une entente sur la base des nouveaux besoins exprimés par l'apprenti, au fur et à mesure que se font les apprentissages<sup>728</sup>.

**L'engagement pris avec le formateur implique le respect de champs de compétence distincts.** Il relève de la compétence du formateur de gérer le processus de coaching du début à la fin, de l'entente initiale jusqu'à l'évaluation finale. Il relève de la compétence du coaché de fixer les objectifs généraux dès l'entente initiale, puis de fixer les objectifs spécifiques au fur et à mesure que se déroulent les séances de coaching. En ce sens, c'est bien l'apprenti qui contrôle l'agenda. Le formateur doit s'assurer que le coaching se déroule selon les paramètres prévus dans l'entente initiale. Certains de ces paramètres peuvent être modifiés en cours de route (tels que le lieu des rencontres, le moment des rencontres, etc.), tandis que d'autres paramètres sont non négociables (voir ci-dessous).

**L'engagement pris avec le formateur s'effectue selon certains paramètres non négociables.** Nous mentionnions précédemment que Jésus a voulu rappeler à ses futurs disciples que l'entente initiale avec lui comportait certains paramètres qui, eux, étaient non négociables. Parmi ceux-ci, le fait que les allégeances familiales n'aient aucune préséance sur l'allégeance à sa propre personne : « celui qui aime son père ou sa mère plus que moi n'est pas digne de moi » (Matthieu 10, 37). Pour ceux qui se présentaient à Jésus, le fait de poser de tels paramètres dès le départ avait chez eux un effet dissuasif. La même chose est vraie en coaching. Le fait d'établir un cadre de fonctionnement clair dès le point de départ a pour effet d'éloigner ceux qui ne sont pas prêts à s'engager sérieusement. Ce cadre peut comprendre les paramètres suivants :

1. Le paiement de frais minimaux pour toute la durée de l'entente de coaching;
2. La participation fidèle à toutes les séances de coaching (les séances de coaching ratées ne seront pas reprises ni remboursées);
3. Le fait d'arriver préparé à la séance de coaching (en ayant rempli le ou les documents préparatoires);
4. D'une séance à l'autre, le fait que l'apprenti doive chercher à réaliser les engagements qu'il a pris avec le formateur d'un commun accord.

Au-delà des paramètres fonctionnels, le formateur pourra fixer certains paramètres éthiques qu'il considère essentiel de faire respecter dans le cadre de sa pratique. Nous signalons au passage les éléments contenus dans le discours du pape Benoît XVI aux participants au congrès promu par le Parti populaire européen (30

---

<sup>728</sup> Williams, Patrick, Diane S. Menendez. Op. cit. p. 42.

mars 2006) À ceux qui mènent une action publique, il a parlé de l'engagement de l'Église catholique à accorder « une attention particulière » à « certains principes qui ne sont pas négociables »<sup>729</sup>. Bien d'autres éléments peuvent être envisagés par le formateur de disciples pour orienter sa pratique de coaching. L'important est de pouvoir présenter ces principes dès le départ et de tenir à les faire respecter pendant toute la durée de l'entente de coaching.

### 2.2.3 La compétence de la redevabilité (compétence 11)

*Premièrement, le formateur assure le suivi de l'action de l'apprenti. Deuxièmement, le formateur s'attend à ce que l'apprenti soit assez compétent pour agir comme il s'est engagé à le faire. Troisièmement, le formateur peut confronter le fait que l'apprenti n'ait pu agir comme il s'était engagé à le faire.*

**Premièrement, le formateur assure le suivi de l'action de l'apprenti.** Assurer le suivi par le biais d'une relation de redevabilité constituerait « la pierre d'angle du coaching ». Selon Patrick Williams, « les clients sont redevables à leurs coachs, mais à un niveau plus profond, ils sont redevables envers eux-mêmes »<sup>730</sup>. En contexte chrétien, la redevabilité est non seulement vécue envers le coach et envers soi-même, mais elle est aussi vécue envers Dieu<sup>731</sup>. À ce titre, l'attention aux signes de l'Esprit-Saint devient une caractéristique de ce type de redevabilité<sup>732</sup>. D'une séance à l'autre, le formateur assure le suivi de l'action de l'apprenti.

À chaque fin de séance, le formateur s'assure de clore la rencontre en s'entendant avec l'apprenti autour de certains engagements à court terme à réaliser sur le terrain d'ici la prochaine séance (*fieldwork*). La formulation de ces engagements est le résultat d'une discussion entre le formateur et l'apprenti. Ces engagements peuvent inclure des actions identifiées par l'apprenti durant la séance, ou encore, des requêtes faites par le formateur au terme de la séance. Toute requête formulée par le formateur peut être acceptée, refusée ou négociée au besoin. Ceci étant dit, le formateur doit s'assurer que l'apprenti a quelques engagements à prendre d'ici la prochaine rencontre (2 à 3 engagements au maximum). On doit s'assurer que ces engagements soient spécifiques et l'on peut s'aider pour ce faire de la méthode de formulation des objectifs appelée « SMART »<sup>733</sup>.

---

<sup>729</sup> Benoît XVI. « Discours au congrès promu par le Parti populaire européen. » Vatican : Édition polyglotte vaticane, 30 mars 2006. Document HTML : [http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/speeches/2006/march/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20060330\\_eu-parliamentarians\\_fr.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2006/march/documents/hf_ben-xvi_spe_20060330_eu-parliamentarians_fr.html) (visité le 7 septembre 2014).

<sup>730</sup> Williams, Patrick, Diane S. Menendez. Op. cit. p. 27.

<sup>731</sup> Creswell, Jane. Op. cit. p. 97-98.

<sup>732</sup> Miller, Linda J., Chad W. Hall. Op. cit. p. 37.

<sup>733</sup> Stolfus, Tony. *Leadership coaching – The Disciplines, Skills and Heart of a Christian Coach*. Virginia Beach: Coach22, 2005, p. 140.

D'une séance à l'autre, le formateur s'assure aussi que les actions de l'apprenti soient cohérentes avec les objectifs à long terme qu'il a formulés dans le cadre de l'entente initiale de coaching. Si le formateur observe un décalage entre les actions réalisées et les objectifs formulés, il est en droit de le signaler à l'apprenti par souci de redevabilité. Il est à noter que plusieurs types d'engagements peuvent être pris par l'apprenti. Il ne s'agit pas nécessairement d'un changement de comportement. Il peut s'agir d'un changement de façon d'être, un changement de pensée ou de mentalité. L'important, c'est que l'apprenti puisse réaliser ce qu'il avait l'intention de faire depuis longtemps sans qu'il ait eu à ce moment l'appui nécessaire pour l'accomplir<sup>734</sup>.

**Deuxièmement, le formateur s'attend à ce que l'apprenti soit assez compétent pour agir comme il s'est engagé à le faire.** Les engagements qui sont pris par l'apprenti au terme d'une séance de coaching ne sont pas anodins. Ils manifestent la volonté de changement de la part de l'apprenti. Avant de prendre tel ou tel engagement, l'apprenti aura bien pris soin d'évaluer avec son formateur s'il dispose des ressources nécessaires pour le réaliser (ressources financières, logistiques, personnelles, etc.). Dispose-t-il des compétences nécessaires? Dispose-t-il des dons et talents exigés par ce genre d'entreprise? Habituellement, une telle évaluation a lieu pendant que l'apprenti prend ses engagements. Une fois l'évaluation faite, le formateur s'attend à ce que l'apprenti agisse comme il s'est engagé à le faire.

**Troisièmement, le formateur peut confronter le fait que l'apprenti n'ait pu agir comme il s'était engagé à le faire.** Lorsqu'un apprenti n'a pas pu respecter l'engagement qu'il a pris lors de la séance précédente, le formateur cherchera à savoir ce qui a pu empêcher l'apprenti de passer à l'action. Une des causes de ce désengagement peut être d'ordre motivationnel. La motivation à l'origine de l'engagement peut être faussée, ou encore, le type d'engagement qui a été pris peut ne pas convenir à la personne en question. Au moment de formuler un engagement, il est important de bien discerner la nature de l'engagement pris par l'apprenti. Dans quelle mesure s'agit-il d'un engagement proportionné aux capacités et à la motivation de l'apprenti? Dans quelle mesure s'agit-il d'un engagement disproportionné? Ce genre de scénario peut se produire le temps d'une rencontre, comme il peut être la façon habituelle de fonctionner de l'apprenti (*pattern*). D'où l'importance de tenir compte de telles situations.

---

<sup>734</sup> Williams, Patrick, Diane S. Menendez. Op. cit. p. 25.

## 2.2.4 La compétence de l'apprentissage (compétence 12)

*Premièrement, le formateur incite l'apprenti à reconnaître Jésus Ressuscité comme étant le Maître duquel découle tout pouvoir et toute assurance dans la vie chrétienne. Deuxièmement, le formateur veut aussi que l'apprenti fasse à son tour des apprentis appelés à se multiplier. En ce sens, le formateur veut que l'apprenti fasse à son tour des apprentis par le biais d'une relation d'apprentissage. Le formateur veut aussi que l'apprentissage soit axé sur la mise en pratique de la Parole de Dieu.*

**Premièrement, le formateur incite l'apprenti à reconnaître Jésus Ressuscité comme étant le Maître duquel découle tout pouvoir et toute assurance dans la vie chrétienne.**

**Deuxièmement, le formateur veut aussi que l'apprenti fasse à son tour des apprentis appelés à se multiplier.**

**En ce sens, le formateur veut que l'apprenti fasse à son tour des apprentis par le biais d'une relation d'apprentissage.** Au-delà des objectifs à court et à long terme que s'est fixés l'apprenti, la relation de coaching devrait s'évaluer à l'évolution de la relation d'apprentissage au fil du temps. Formateur et apprenti sont appelés à vivre une relation d'apprentissage. C'est là la définition première du mot « disciple », un « apprenant ». Le coaching requiert de part et d'autre une ouverture à l'apprentissage<sup>735</sup>. Force est de constater qu'il n'est pas toujours facile de conserver un esprit ouvert à l'apprentissage. Trop souvent, on se laisse emporter à faire des jugements à l'emporte-pièce sur les situations ou les gens qui nous entourent. Tout cela peut nous empêcher d'apprécier le monde à sa juste valeur.<sup>736</sup> Williams nous aide à identifier une telle attitude à travers les questions que génère un esprit fermé : « Qu'est-ce qui ne va pas chez telle ou telle personne, ou encore, par rapport à telle situation? Que dois-je faire pour rester en contrôle? Qui doit-on blâmer pour telle ou telle faute commise? Comment puis-je gagner la bataille? Comment puis-je bien paraître? »<sup>737</sup>. Les questions d'un esprit ouvert ou d'un esprit d'apprenti sont différentes : « Comment apprendre? Quels choix puis-je faire? Que suis-je en train de ressentir ou d'expérimenter actuellement? »<sup>738</sup>

**En ce sens, le formateur veut que l'apprentissage soit axé sur la mise en pratique de la Parole de Dieu.**

Le formateur de disciples peut offrir des études bibliques individualisées ou en petit groupe qui servent de formation d'appoint. Les thèmes abordés seront choisis en fonction de la problématique abordée par l'apprenti. Ces études viseront l'appropriation et l'application de la Parole de Dieu dans des dimensions spécifiques de la vie de l'apprenti. Dans le modèle de Rick Warren (chapitre 10), le système de formation axé

<sup>735</sup> Williams, Patrick, Diane S. Menendez. Op. cit. p. 158.

<sup>736</sup> Idem p. 303.

<sup>737</sup> Idem p. 304.

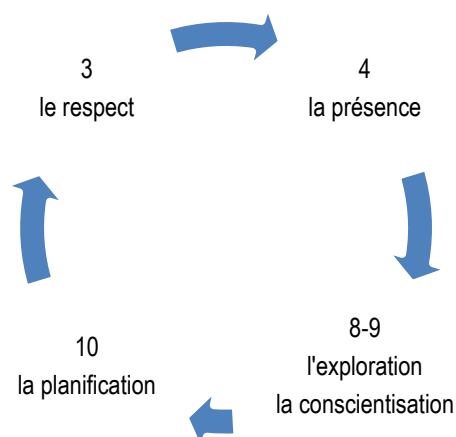
<sup>738</sup> Ibid.

sur les cinq objectifs de vie chrétienne (Actes 2, 42-47) comprend des études bibliques vécues en petits groupes<sup>739</sup> (*Life Together*) et un coaching offert aux leaders de petits groupes (*Life Together University*). Peu importe les outils utilisés, le formateur veillera à nourrir la relation de coaching d'un contact fréquent avec la Parole de Dieu, sachant qu'un réel discernement ne peut s'opérer qu'à l'écoute de Dieu qui parle par les Écritures et qui agit par son Esprit au coeur des évènements.

## 2.3 Schéma « processus »

Après avoir abordé le schéma « structure », nous allons aborder le sous-schéma « processus », qui présuppose la mise en place d'une structure de coaching, comme nous l'avons vu.

Graphique 28 : Le schéma « processus »



La compétence du formateur ne doit pas se limiter à formaliser la relation avec l'apprenti au sein d'une « structure » : « on considère [aussi] que la compétence d'un intervenant repose en bonne partie sur sa connaissance des processus et sur son habileté à construire et à gérer un processus d'intervention »<sup>740</sup>. À ce titre, l'habileté de l'intervenant se vérifie à sa capacité de gérer le processus en tenant compte d'« étapes dont l'agencement est règlementé »<sup>741</sup>. Il ne nous apparaît pas suffisant de disposer d'une liste d'énoncés de compétences, comme c'est le cas actuellement. Il faut encore pouvoir les ordonner en fonction d'un processus d'intervention. Voilà pourquoi nous proposons d'associer les compétences 3, 4, 8, 9 et 10 au modèle technique GROW présenté au chapitre 3. Les cinq compétences liées au processus peuvent toutes être

<sup>739</sup> Document HTML : <http://www.saddlebackresources.com/Life-Together-Series-C38.aspx> (visité le 27 novembre 2014).

<sup>740</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique ». p. 255.

<sup>741</sup> Ibid. Voir la définition dans l'encadré.

associées à une étape du modèle GROW. Nous utiliserons l'acrostiche français BRAVO pour présenter le modèle GROW. Rappelons que GROW est un acrostiche qui signifie : (G)oal-(R)eality-(O)ptions-(W)ill. Traduit en français par l'expression BRAVO, l'acrostiche signifie : (B)ut-(R)éalité-(A)venues-(VO)lonté. Voici les compétences 3, 4, 8, 9 et 10 mises en parallèle avec le modèle BRAVO :

B – But : « la définition d'un OBJECTIF pour la session, à court et à long terme ».

À cette première étape correspond l'exercice de la compétence 3 (le respect). Cette compétence traite de « l'intérêt » que démontre le formateur pour « les objectifs » de l'apprenti. Peu importe les objectifs qui sont définis à cette étape, le formateur en tient compte et cherche à travailler sur cette base.

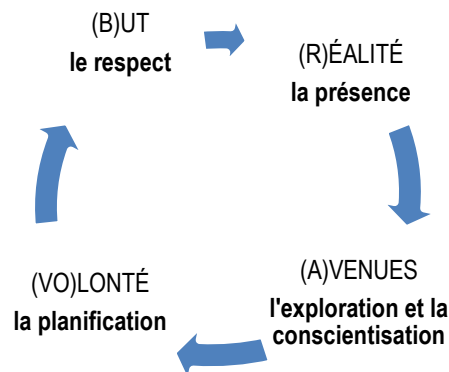
R – Réalité : « l'examen approfondi et objectif de la RÉALITÉ et exploration de la situation présente ». À cette deuxième étape correspond l'exercice de la compétence 4 (la présence). Le formateur « se rend présent » à la RÉALITÉ de l'apprenti dans son ensemble.

A – Avenues : « la recherche des OPTIONS possibles ». À cette troisième étape correspond l'exercice de la compétence 8, « l'exploration » des OPTIONS possibles, et de la compétence 9 la « conscientisation » quant à ces nouvelles perspectives.

VO – Volonté : « les ACTIONS à entreprendre, en définissant QUI devra faire QUOI, QUAND et en évaluant le pourcentage de chances pour que cette tâche soit effectivement accomplie, etc. » À cette dernière étape du processus correspond l'exercice de la compétence 10 sur la « planification » des ACTIONS à entreprendre, c'est-à-dire le QUI, QUOI et QUAND.

Tenant compte de cet ordonnancement linéaire, nous reprenons le graphique ci-dessous en associant aux compétences relationnelles les points de repère du modèle GROW (ou BRAVO).

**Graphique 29 : Le schéma « processus » avec le modèle GROW (ou BRAVO)**



### 2.3.1 La compétence du respect (compétence 3)

*Premièrement, le formateur démontre de l'intérêt pour les objectifs de l'apprenti. Voilà pourquoi les objectifs sont déterminés par l'apprenti. Ceux-ci sont de divers types et ils sont pris en charge par le formateur. De manière générale, le formateur manifeste du respect pour la stratégie de l'apprenti. Au besoin, le formateur fait preuve d'honnêteté à l'égard de l'apprenti.*

**Premièrement, le formateur démontre de l'intérêt pour les objectifs de l'apprenti.** Par son attitude empreinte de respect, le formateur contribue à créer un espace favorisant l'émergence des rêves et des désirs de l'apprenti.

**Voilà pourquoi les objectifs sont déterminés par l'apprenti.** En d'autres termes, l'ordre du jour de chaque séance de coaching est déterminé par l'apprenti : « La relation est entièrement centrée sur le fait d'obtenir les résultats que le client attend. Ils fixent l'agenda. La tâche du coach est de s'assurer que cet agenda ne se perde pas »<sup>742</sup>.

**Voilà pourquoi les objectifs formulés par l'apprenti sont de divers types.** Il existerait au moins trois types d'objectifs qu'il est possible de formuler : les objectifs axés sur la performance, ceux qui sont axés sur l'apprentissage et ceux axés sur l'épanouissement. Les premiers peuvent être évalués objectivement sur la base d'une mesure quantitative. Les seconds peuvent être mesurés extérieurement sur la base d'observations, tandis que les troisièmes relèvent du sentiment de satisfaction que ressent l'apprenti. Il est possible d'évaluer son sentiment de satisfaction de manière journalière, à heure fixe, afin d'avoir un indicateur d'ordre subjectif à propos de la situation. Règle générale, le formateur doit pouvoir travailler sur ces trois types d'objectifs simultanément<sup>743</sup>.

**Voilà pourquoi les objectifs de l'apprenti sont pris en charge par le formateur.** Il s'agit ni plus ni moins de prendre note des désirs exprimés par les clients et d'y croire, même si cela nous apparaît exagéré ou inadéquat. Il s'agit en fait de « tenir » à l'agenda de l'apprenti<sup>744</sup>.

**Deuxièmement, le formateur manifeste du respect pour la stratégie de l'apprenti.** L'ensemble des gestes et des paroles de l'apprenti constitue ce qu'on pourrait appeler sa « stratégie ». Manifester du respect à l'égard de l'apprenti consiste à accepter cette personne pour ce qu'elle est et pour la manière dont elle se

<sup>742</sup> Witworth, Laura, Karen Kinsey-House, Henry Kimnsey-House, Philipp Sandahl. Op. cit. p. 4.

<sup>743</sup> Williams, Patrick, Diane S. Menendez. Op. cit. p. 20.

<sup>744</sup> Williams, Patrick, Deborah Davis. Op. cit. p. 81.

présente aux autres. Respecter l'autre consiste aussi à faire preuve de confiance envers lui dans le domaine d'activités qui est le sien<sup>745</sup>.

**Troisièmement, le formateur fait preuve d'honnêteté à l'égard de l'apprenti.** Si le formateur considère qu'il ne peut pas accompagner un apprenti dans la poursuite de tel ou tel objectif, celui-ci saura faire preuve d'honnêteté et l'exprimer clairement à l'apprenti. Il ne peut subsister de zone grise dans la relation formateur/apprenti. L'efficacité de la relation dépend du degré d'ouverture et de franchise vécue de part et d'autre.

### 2.3.2 La compétence de la présence (compétence 4)

*Premièrement, le formateur se rend présent de manière spontanée à ce que vit l'apprenti. Deuxièmement, le formateur se rend présent à toutes les dimensions de la vie de l'apprenti. Troisièmement, le formateur se rend présent de manière intégrale à la fois par des gestes et par des paroles.*

**Premièrement, le formateur se rend présent de manière spontanée à ce que vit l'apprenti.** Le fait de pouvoir être pleinement présent à ce que vit l'apprenti « communique une acceptation fondamentale » à son égard. Selon Williams, cette qualité de présence explique la sensation presque « thérapeutique » du coaching, bien que ce ne soit pas de la thérapie. A contrario, le fait de ne pas se rendre présent à l'autre peut se manifester de bien des façons : interrompre l'autre pendant qu'il parle ou être trop pressé pour parler; commencer sa phrase en glissant sur la phrase qui s'achève; être là de manière superficielle en perdant de vue les signaux physiques que donne l'autre; rompre le contact visuel; faire plusieurs choses à la fois; émettre des signaux physiques sans relation directe avec ce qui est dit<sup>746</sup>.

**Deuxièmement, le formateur se rend présent à toutes les dimensions de la vie de l'apprenti.** Le formateur se rend présent grâce à une écoute qui se module sur plusieurs registres. Winworth, Kinsey-House et Sandhal parlent de trois niveaux d'écoute : « l'écoute à » ce qui est exprimé (1); « l'écoute pour » ce qui est exprimé (2); « l'écoute avec » celui qui s'exprime (3). Le niveau 1 réfère à ce qu'on appelle communément l'écoute active. Il s'agit d'écouter les paroles qui sont prononcées et de chercher à aller au-delà des mots. Il s'agit aussi de repérer les signaux physiques que l'autre envoie. Le niveau 2 renvoie à une « écoute pour » saisir le sens qui se dégage de la conversation. À ce niveau, le formateur écoute à la lumière des objectifs qui ont été formulés lors de l'entente initiale. Il écoute de manière à s'en « tenir » à l'agenda de l'apprenti, et non à son propre agenda. Quant au niveau 3, il fait référence à un troisième type d'écoute qu'on appelle « écoute

---

<sup>745</sup> Flaherty, James. Op. cit. p. 34.

<sup>746</sup> Williams, Patrick, Diane S. Menendez. Op. cit. p. 1.



avec<sup>747</sup>. Il s'agit d'écouter avec son cœur, avec son intuition, avec tout son corps. Le formateur peut ainsi écouter avec intuition, en prêtant attention aux images et aux métaphores utilisées par l'apprenti. Il peut aussi écouter avec son corps, en étant attentif à ses propres réactions somatiques pendant qu'il se rend présent à l'autre. Il s'agit d'une écoute « globale » à caractère « ontologique » qui permet de passer à un niveau supérieur d'attention à l'autre.

**Troisièmement, le formateur se rend présent de manière intégrale à la fois par des gestes et par des paroles.** Une des caractéristiques du coaching est la possibilité pour l'intervenant de « se révéler lui-même » (*self-disclosure*) au sein même de la relation. Il y a des moments où l'apprenti gagne à intensifier le contact avec son formateur et à recevoir de lui des leçons de vie susceptibles de le faire avancer. C'est à ce moment qu'il convient que le formateur lui offre une petite capsule « témoignage ». Il revient au formateur de discerner le bon moment pour témoigner de la sorte auprès de l'apprenti<sup>747</sup>.

### 2.3.3 Les compétences de l'exploration (compétence 8) et de la conscientisation (compétence 9)

*Premièrement, par l'exploration, le formateur aide l'apprenti à dépasser les paradigmes dans lesquels il peut être enfermé. Deuxièmement, le formateur aide l'apprenti à passer à l'action sans tarder. Pour ce faire, il veille aux conditions de la motivation. Troisièmement, le formateur aide l'apprenti à se dépasser et à relever des défis. Il l'aide à se dépasser en allant au-delà des critiques intérieures.*

**Premièrement, le formateur aide l'apprenti à dépasser les paradigmes dans lesquels il peut être enfermé.**

**Deuxièmement, le formateur aide l'apprenti à passer à l'action sans tarder.**

**Pour ce faire, le formateur veille aux conditions de la motivation.** À ce stade de la discussion, le formateur cherche à éveiller en l'autre la motivation nécessaire pour passer à l'action. La motivation est un mouvement intérieur qui pousse à agir. Personne d'autre que l'apprenti ne peut se le donner et le développer. Par conséquent, personne ne peut motiver quelqu'un d'autre à agir. Le formateur peut seulement contribuer à créer les bonnes conditions favorisant la motivation.

**Troisièmement, le formateur aide l'apprenti à se dépasser et à relever des défis.**

---

<sup>747</sup> Idem p. 6.

**Le formateur aide l'apprenti à se dépasser en allant au-delà des critiques intérieures.** Celles-ci sont généralement suscitées par la remise en question des croyances et des schèmes de pensée de l'apprenti. Arrivé à ce point du processus, l'apprenti doit pouvoir explorer des alternatives et chercher de nouvelles solutions, de nouvelles stratégies lui permettant de réaliser ses objectifs. L'occasion lui est donnée d'explorer un monde de possibilités. Il peut ainsi dépasser le simple constat de la réalité et entrevoir de nouvelles avenues<sup>748</sup>. Il amorce un chemin de conscientisation (compétence 9 ci-dessous).

*D'une part, par la conscientisation, le formateur communique de plus larges perspectives à l'apprenti et il identifie ses préoccupations sous-jacentes. D'autre part, le formateur favorise les prises de conscience de l'apprenti en nommant les contradictions et les incohérences de l'apprenti.*

**D'une part, le formateur communique de plus larges perspectives à l'apprenti et il identifie les préoccupations sous-jacentes de l'apprenti. D'autre part, le formateur favorise les prises de conscience de l'apprenti.**

**Le formateur favorise les prises de conscience en nommant les contradictions et les incohérences de l'apprenti.** Le formateur est attentif aux incohérences qui surgissent au cours de la conversation et il saisit le bon moment pour en faire part à l'apprenti. Peu à peu, l'apprenti apprendra lui-même à identifier ses incohérences et à corriger le tir au besoin. Une fois les incohérences identifiées, le formateur cherchera à explorer les causes à l'origine de l'écart entre la théorie de référence et la théorie d'usage, comme le diraient Argyris et Schön. Il se peut qu'à l'origine de cet écart, il y ait un dilemme de valeurs. Il se peut aussi que la stratégie soit mal adaptée aux objectifs de l'apprenti. Parmi les situations habituelles, Williams signale l'écart :

- Entre ce que la personne dit et ce que la personne fait pour que cela se réalise;
- Entre ce que la personne dit qu'elle ressent et son langage non verbal;
- Entre ce que la personne considère être ses actions et ses actions qui révèlent ses vraies priorités;
- Entre ce que la personne dit être ses forces ou ses faiblesses et ce qu'elle est réellement capable de faire<sup>749</sup>.

#### 2.3.4 La compétence de la planification (compétence 10)

*D'une part, le formateur veille à la planification de l'action avec l'apprenti. D'autre part, il amène l'apprenti à préciser « où », « quand », « comment », « quoi » et « avec qui » l'action sera réalisée.*

---

<sup>748</sup> Idem p. 120.

<sup>749</sup> Idem p. 141.

**D'une part, le formateur veille à la planification de l'action avec l'apprenti.** Afin de pouvoir planifier l'action avec l'apprenti, Stolfus suggère de faire passer les nouveaux objectifs au crible des « quatre tests », à savoir : le test de la clarté (*the clarity test*) ou « savoir » clairement ce que l'on veut faire; le test de l'engagement (*the commitment test*) ou « vouloir » vraiment faire ce que l'on a l'intention de faire; le test de l'agenda (*the date book test*) ou « pouvoir » accorder du temps à l'activité en question; le test de l'échéancier (*the deadline test*) ou être en mesure de dire « quand » cela sera réalisé<sup>750</sup>. Cela rejoint le test « SVP » proposé précédemment au moment de la sélection des apprentis.

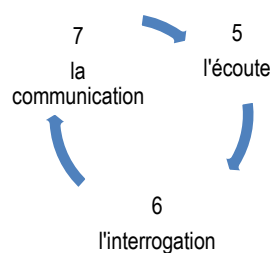
**D'autre part, le formateur amène l'apprenti à préciser « où », « quand », « comment », « quoi » et « avec qui » l'action sera réalisée.** Il s'agit pour l'apprenti de planifier ses engagements en précisant le contexte social et spatio-temporel dans lequel l'action se réalisera. Plus ces données seront énoncées clairement (et mises par écrit) lors de la prise de l'engagement, plus les conditions seront réunies pour que l'engagement puisse se réaliser.

## 2.4 Schéma « technique »

Après avoir abordé le schéma « structure », nous allons aborder le sous-schéma « technique », qui dépend de la mise en place d'une structure de coaching et d'un processus de coaching, comme nous l'avons vu.

Avant toute chose, rappelons ce que Saint-Arnaud dit à propos de la technique. Il s'agit d'« un répertoire de procédés qui se développe avec l'expérience et qui constitue sa technique d'intervention »<sup>751</sup>. Dans le cas qui nous occupe, ces procédés constituent des compétences relationnelles permettant au formateur d'alterner l'usage de différents canaux de communication, au besoin. Nous présenterons de manière spéciale trois compétences : l'écoute (compétence 5), l'interrogation (compétence 6) et la communication (compétence 7).

**Graphique 30 : Le schéma « technique »**



<sup>750</sup> Stolfus, Tony. *Leadership coaching*. p. 242.

<sup>751</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique ». p. 257.

### 2.4.1 La compétence de l'écoute (compétence 5)

*Premièrement, l'attitude d'écoute du formateur prédispose l'apprenti à s'exprimer. Deuxièmement, l'attitude d'écoute du formateur amène l'apprenti à reformuler et à réitérer ce qu'il cherche à exprimer. Troisièmement, l'attitude d'écoute du formateur se reconnaît à ses encouragements.*

**Premièrement, l'attitude d'écoute du formateur prédispose l'apprenti à s'exprimer.** Cette attitude est bien résumée dans l'exhortation de saint Jacques : « chacun doit être prompt à écouter, lent à parler, lent à la colère » (Jacques 1, 19). Pour s'exercer à écouter « lentement » ce que dit l'autre, Williams propose d'écouter à l'aide de cinq points de repère qu'il appelle le « Big Five » : le focus, la mentalité, les compétences, les habitudes de vie et le niveau d'énergie. Tout d'abord, il s'agit de savoir où va l'attention de l'autre et dans quelle direction sont mis ses efforts, d'où l'idée de « focus ». Ensuite, il s'agit d'évaluer de quelle manière la personne se voit elle-même et comment elle interprète le monde qui l'entoure. Voit-elle autour d'elle des possibilités ou est-elle toujours en train de se limiter et de limiter les autres? Quelle « mentalité » a-t-elle? Un autre élément à considérer est l'ensemble des « compétences » de la personne. La question est de savoir si la personne a les compétences nécessaires pour réussir. Le formateur peut aussi écouter l'apprenti à la recherche d'habitudes ou de pratiques de vie chrétienne. Il s'agit de tout ce que fait l'apprenti de manière automatique, sans trop réfléchir. La question est de savoir si ces habitudes ou pratiques viennent soutenir l'apprenti dans l'atteinte de ses objectifs. Enfin vient l'évaluation du niveau d'« énergie » de l'apprenti. À ce stade, il s'agit d'évaluer dans quelle mesure la personne peut fournir un certain niveau d'énergie physique, émotionnelle, mentale et spirituelle dans un temps et un lieu donné. L'idée est de savoir dans quelle mesure la personne pourra mobiliser les énergies nécessaires en vue de réaliser un changement<sup>752</sup>.

**Deuxièmement, l'attitude d'écoute du formateur amène l'apprenti à reformuler et à réitérer ce qu'il cherche à exprimer.**

**Troisièmement, l'attitude d'écoute du formateur se reconnaît à ses encouragements.** À cet égard, Barnabé reste pour nous un modèle, lui qu'on surnomme le « fils d'encouragement ». Dans les Actes des Apôtres, Barnabé a encouragé les chrétiens de l'Église primitive à rester fidèles au Seigneur (Actes 11, 22-24). Pour devenir à notre tour des « fils d'encouragement », Stolfus nous propose cinq critères pour évaluer nos paroles d'encouragement : l'authenticité, le caractère non équivoque, l'énergie, le caractère spécifique, le caractère substantiel de l'affirmation<sup>753</sup>. Par authenticité, il s'agit de vraiment croire en ce que l'on dit. Barnabé était perçu comme un homme « bienveillant » qui se démarquait par son authenticité (v. 24). Quant au caractère non équivoque des encouragements, il s'agit de confirmer les personnes de manière décisive et

<sup>752</sup> Williams, Patrick, Diane S. Menendez. Op. cit. p. 8-14.

<sup>753</sup> Stolfus, Tony. *Leadership coaching*. p. 273.

confiante, sans tomber dans les « oui, mais... ». À cet égard, Barnabé encourage à rester fidèle au Seigneur « avec une ferme assurance » (v. 23). Quant à l'énergie avec laquelle on encourage, Barnabé nous donne l'exemple d'un homme « rempli de joie ». C'est parce qu'il était « rempli d'Esprit Saint » qu'il pouvait encourager de manière énergique (v. 23-24). Le caractère spécifique des paroles d'encouragement se vérifie au fait qu'elles soient associées à une attitude ou un comportement précis. Dans ce cas, il s'agit de la « fidélité au Seigneur » (v. 23). Quant au caractère substantiel des affirmations, cela se rapporte au fait d'énoncer quelque chose d'important à propos de la personne en question. Dans le cas qui nous occupe, Barnabé est parti d'un constat, « il constata ce que la grâce de Dieu avait accompli » (v. 23). Ses paroles d'encouragement ont de la valeur puisqu'elles reposent sur des faits réels. Il ne s'agit pas seulement de simples compliments. Quelque chose d'important est dit à propos des chrétiens d'Antioche : la grâce de Dieu est à l'œuvre parmi eux.

#### 2.4.2 La compétence de l'interrogation (compétence 6)

*D'une part, le formateur interroge l'apprenti en choisissant le moment et le lieu le plus approprié. D'autre part, il interroge l'apprenti sur ses croyances à l'aide de questions ouvertes.*

**D'une part, le formateur interroge l'apprenti en choisissant le moment et le lieu le plus approprié. D'autre part, le formateur interroge l'apprenti à l'aide de questions ouvertes.** Les questions ouvertes amènent l'apprenti à sortir des sentiers battus et à ouvrir de nouveaux horizons. Elles sont appelées aussi « questions puissantes » puisqu'elles donnent accès à de nouvelles possibilités. Elles ont pour effet de canaliser l'attention, de changer la façon d'être, de pousser la personne à faire des choix et à adopter des comportements qu'elle n'aurait pas pu considérer autrement<sup>754</sup>. Voici quelques exemples de questions possibles<sup>755</sup> :

- Qu'est-ce qui te donne de l'énergie?
- Dans quel contexte te sens-tu découragé?
- Quels dons ou talents veux-tu davantage utiliser?
- Que veux-tu obtenir grâce au coaching?
- Quels pourraient être les trois changements que tu pourrais faire dès maintenant afin d'atteindre tes objectifs?

**Aussi, le formateur interroge l'apprenti sur ses croyances.** Au chapitre 16 de l'Évangile selon Matthieu, Jésus mène une enquête sur ce que ses disciples disent de lui : « Et vous, qui dites-vous que je suis? » (Matthieu 16, 15). Il s'agit là de ce que Williams appelle une question d'investigation (*inquiry*). C'est une

<sup>754</sup> Williams, Patrick, Diane S. Menendez. Op. cit. p. 62-63.

<sup>755</sup> Idem p. 57.

approche utilisée dans plusieurs traditions spirituelles. Une question d'investigation est une interrogation que l'apprenti rumine constamment pendant une certaine période de temps. Ce type de question est utilisé lors de retraites ou pour la tenue d'un journal spirituel. Cette technique d'interrogation repose sur un principe fondé sur un mécanisme neurologique : dès lors qu'une question est posée, l'esprit humain *ne peut pas* ne pas répondre à la question. Ce type de question contribue à éveiller l'attention de l'apprenti et à l'amener à approfondir une réalité donnée<sup>756</sup>.

### 2.4.3 La compétence de la communication (compétence 7)

*Premièrement, le formateur communique en utilisant des images tirées du langage courant. Ces images doivent être repérées et utilisées. Pour être employées, elles doivent être familières et à forte teneur émotionnelle. Deuxièmement, le formateur communique des vérités spéciales à l'apprenti par le biais de métaphores. En ce sens, les métaphores sont nécessaires à l'apprentissage. Troisièmement, le formateur communique afin que l'apprenti comprenne à partir d'une autre perspective. En ce sens, la rétroaction (ou feedback) permet de communiquer une autre perspective.*

**Premièrement, le formateur communique en utilisant des images tirées du langage courant.**

**Les images tirées du langage courant doivent être repérées et utilisées.** Il est important de pouvoir repérer les images utilisées par l'apprenti et d'utiliser ensuite celles qui sont les plus susceptibles de lui correspondre. Parfois, certaines images utilisées ne correspondent pas à la personne en question. Il est aussi possible de créer de nouvelles images à partir d'images utilisées par l'apprenti. Par exemple, si l'image de la course plaît à l'apprenti, une série d'images associées à la course peuvent être utilisées, telles que le but ou le prix : « je cours vers le but, pour remporter le prix de la vocation céleste de Dieu en Jésus-Christ » (Philippiens 3, 14)<sup>757</sup>.

**Les images tirées du langage courant doivent être familières et à forte teneur émotionnelle.** D'une part, les images doivent être assez familières pour que l'apprenti n'ait pas besoin de poser de questions afin de pouvoir les appliquer à sa situation. D'autre part, les images doivent créer l'émotion voulue et elles doivent être choisies en tenant compte de la situation de l'apprenti<sup>758</sup>.

**Deuxièmement, le formateur communique des vérités spéciales à l'apprenti par le biais de métaphores.**

---

<sup>756</sup> Idem p. 64-65.

<sup>757</sup> Idem p. 136-138.

<sup>758</sup> Idem p. 136.

**En ce sens, les métaphores sont nécessaires à l'apprentissage.** Un chercheur dans le domaine de l'apprentissage et de la cognition de l'Université de Stanford, Andrew Orthony, aurait démontré que l'usage des métaphores est nécessaire pour favoriser de meilleurs apprentissages. Elles créent les conditions permettant un apprentissage plus rapide. Généralement, les coachs utilisent les métaphores pour orienter la personne coachée vers des aspects de la réalité qu'elle n'a pas encore considérés<sup>759</sup>.

**Troisièmement, le formateur communique afin que l'apprenti comprenne à partir d'une autre perspective.** Les métaphores permettent d'offrir une nouvelle perspective et cette perspective est plus en mesure d'être accueillie, puisqu'elle est liée à des pensées, des émotions et des croyances déjà intériorisées par l'apprenti<sup>760</sup>.

**En ce sens, la rétroaction (ou feedback) permet de communiquer une autre perspective.** Le formateur cherchera le plus possible à dire la vérité, en exposant la réalité *telle qu'il la voit*. Il ne cherche pas à communiquer *la vérité*, mais *une autre dimension de la vérité*. En ce sens, la rétroaction (ou feedback) est une façon de faire la lumière sur une situation en partant de la perspective du formateur<sup>761</sup>. Bien que toujours respectueuse, une rétroaction se veut un message direct à la personne concernée. Il s'agit d'exprimer la vérité dans l'amour (Éphésiens 4, 15)<sup>762</sup>.

### 3. Conclusion du chapitre 8

Dans ce chapitre, nous nous sommes inspiré de la méthodologie de l'application pour jeter un « pont » entre le ministère de Jésus formateur de disciples et notre ministère actuel. Nous nous sommes servi des « principes » dégagés au chapitre 7 et nous avons cherché à les appliquer à l'aide des « critères » que nous fournit la littérature sur le coaching. Ainsi, le modèle des opérations que nous venons de présenter permet d'articuler des « principes » pastoraux et des « critères » susceptibles de démontrer leur efficacité dans l'exercice du ministère.

Pour une meilleure compréhension de ce qui est en jeu, comment définir « principes » et « critères » ? Dans le *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Lalande donne plusieurs définitions du terme principe. Nous retenons la troisième définition au sens normatif : « Règle ou norme d'action clairement représentée à

---

<sup>759</sup> Idem p. 132.

<sup>760</sup> Ibid.

<sup>761</sup> Williams, Patrick, Diane S. Menendez. Op. cit. p. 23.

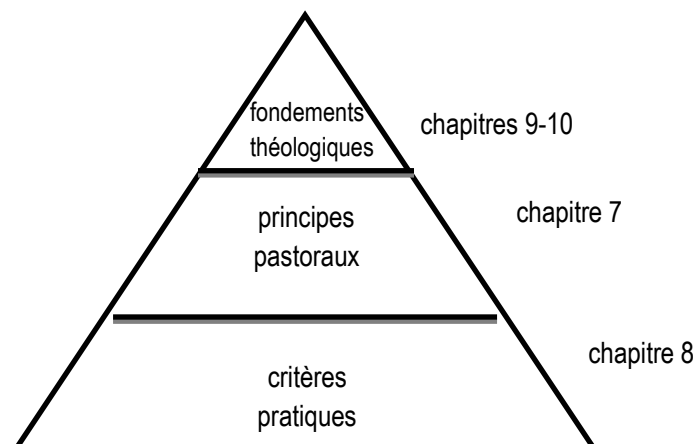
<sup>762</sup> Miller, Linda J., Chad W. Hall. Op. cit. p. 43.

l'esprit, énoncée par une formule »<sup>763</sup>. Il s'agit donc d'énoncer des normes d'action pour l'intervention. Quant au terme critère, nous retenons la première définition de Lalande : « signe apparent qui permet de reconnaître une chose ou une notion »<sup>764</sup>. Le critère est un indicateur qui permet de reconnaître sur le terrain la réalité à laquelle renvoie le principe. Plus les indicateurs sont clairs, plus ils sont précis, et plus l'intervenant est en mesure d'adapter son intervention en fonction du bénéficiaire et du contexte d'intervention.

Comme le suggérait Létourneau, le modèle des opérations, pour intéressant qu'il soit, ne peut être considéré en lui-même. Il doit être relu à la lumière du modèle général duquel il découle. Les « principes » et les « critères » que nous avons formulés dépendent de certains « fondements » théologiques capables d'assurer la cohérence de notre modèle d'intervention. Par l'expression « fondement », nous référons à « la proposition la plus générale et la plus simple (ou, plus exactement, le système formé par les idées et les propositions les plus générales et les moins nombreuses), d'où l'on peut déduire tout un ensemble de connaissances ou de préceptes »<sup>765</sup>.

Voilà pourquoi, à ce stade de notre réflexion, il nous apparaît important d'articuler entre eux « fondements » théologiques, « principes » pastoraux et « critères » pratiques. Ceci nous permettra de passer de la partie 4 consacrée aux « principes » bibliques à la partie 5 consacrée aux « fondements théologiques et ecclésiologiques ». Nous reprenons l'image de la pyramide pour représenter l'articulation entre « fondements », « principes » et « critères » :

**Graphique 31 : L'articulation entre fondements théologiques, principes pastoraux et critères pratiques**



<sup>763</sup> Lalande, André. Op. cit. p. 828.

<sup>764</sup> Lalande, André. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie – Volume I : A-M*. Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France, 1999, p. 196.

<sup>765</sup> Idem p. 364.



Jusqu'à maintenant, nous avons formulé une série de « principes » pastoraux à la lumière de l'Évangile selon Matthieu (chapitre 7). Ces principes, pour être opérationnels, se devaient d'être appliqués dans le contexte de notre ministère actuel. Ainsi avons-nous eu recours à des « critères » pratiques nous permettant de saisir concrètement ce que peut vouloir dire l'exercice du coaching d'apprentissage (chapitre 8). Les « critères » sont des indicateurs concrets favorisant l'application des principes. Cependant, pour une pleine compréhension des principes et des critères, il nous faudra recourir à des « fondements » théologiques (chapitres 9-10). Ils constituent des propositions générales desquelles découlent les principes et les critères.

D'une part, la recherche de « fondements » théologiques et ecclésiologiques nous permettra d'élaborer « un modèle général » (chapitre 9), duquel dépendra « le modèle des opérations » (chapitre 8). D'autre part, la quête de « fondements » ecclésiologiques (chapitre 10) viendra du coup relativiser les principes que nous avons dégagés précédemment.

Décentrés d'eux-mêmes, les principes auxquels nous sommes arrivé jusqu'à maintenant seront mis en tension entre un « déjà là » théologique et un « pas encore » théologique (chapitres 9 et 10).



## **PARTIE 5 : La dimension théologique et ecclésiologique (chap. 9-10)**

Cette dernière partie de la thèse marque le terme de notre itinéraire doctoral, itinéraire que nous avons voulu illustrer à l'aide de la pyramide de Dilts (introduction). Après avoir gravi plusieurs niveaux, nous arrivons au sommet de cette pyramide qui renvoie à la perception que nous avons de nous-même, perception qui influence sur l'organisation interne de nos valeurs et de nos croyances<sup>766</sup>. Par conséquent, cette dernière partie se veut un reflet de notre identité comme intervenant-chercheur. Elle fait écho à ce que l'on peut appeler la « conscience missionnaire ».

### **1. La conscience missionnaire**

Pour qu'une nouvelle praxis missionnaire voie le jour, tout un travail de transformation intérieure est nécessaire de la part de l'intervenant. Celui-ci doit accepter de subir une métamorphose (*metamorphosis*), c'est-à-dire la transformation de sa conscience par le renouvellement de son intelligence : « Ne vous conformez pas au monde présent, mais soyez transformés [métamorphosés] par le renouvellement de votre intelligence, pour discerner quelle est la volonté de Dieu : ce qui est bien, ce qui lui est agréable, ce qui est parfait » (Romains 12, 2). Autrement dit : l'émergence d'une praxis missionnaire va de pair avec l'éclosion d'une conscience missionnaire. Lorsque parole et action, mandat et projet vont de pair, cela donne lieu à des changements, voire même à des métamorphoses.

La justesse de ce principe est manifeste lorsque nous jetons un regard en arrière sur notre propre itinéraire. Il nous a fallu tout un effort de prise de conscience théologique pour que nous acceptions de laisser place à une nouvelle praxis missionnaire. Ce travail d'élaboration théologique n'allait pas de soi. Le contexte pastoral dans lequel nous évoluions comportait une série d'obstacles qui auraient pu empêcher, voire bloquer définitivement toute tentative de renouvellement (chapitre 1). Sur le plan ecclésial, signalons deux difficultés importantes : d'une part, la tendance à relativiser les exigences contenues dans le mandat missionnaire; d'autre part, la tendance à réduire la place et la portée du mandat théologique. Le mandat missionnaire est contenu dans l'appel de Jésus : « Allez! De toutes les nations, faites des disciples... » (Matthieu 28, 18-20), tandis que « le

---

<sup>766</sup> Dilts, Robert. Op. cit. p. 277-279.

mandat théologique »<sup>767</sup> est contenu dans l'interpellation de Pierre : « Soyez toujours prêts à justifier votre espérance devant ceux qui vous en demandent compte » (1 Pierre 3, 15).

Il serait tentant de vouloir relativiser les indications contenues dans le mandat missionnaire au profit d'une « herméneutique ecclésiale » qui cherche à en diminuer le sens. Dans son exhortation *Evangelii Gaudium*, le pape François met en garde contre un type d'herméneutique qui cherche à « obscurcir » ou « affaiblir » le « sens exhortatif » de certains préceptes contenus dans les Évangiles. À propos de « l'impératif d'écouter le cri des pauvres » (n° 193), le pape conclut que personne n'a « le droit de le relativiser » (n° 194) :

C'est un message si clair, si direct, si simple et éloquent qu'aucune herméneutique ecclésiale n'a le droit de le relativiser. La réflexion de l'Église sur ces textes ne devrait pas obscurcir ni affaiblir leur sens exhortatif, mais plutôt aider à les assumer avec courage et ferveur. Pourquoi compliquer ce qui est si simple ? Les appareils conceptuels sont faits pour favoriser le contact avec la réalité que l'on veut expliquer, et non pour nous en éloigner<sup>768</sup>.

La même chose peut être dite de « l'impératif de former des disciples ». Personne ne devrait chercher à « obscurcir » ou « affaiblir » le « sens exhortatif » d'une demande si claire formulée par le Christ Ressuscité à ses disciples : « Allez! De toutes les nations, faites des disciples (*matèteusatè*) » ou « faites des apprentis ». La même chose pourrait être dite encore de « l'impératif de justifier son espérance » (1 Pierre 3, 15) par la réflexion théologique. Le pape François termine sa mise en garde en disant (n° 194) :

Pourquoi obscurcir ce qui est si clair ? Ne nous préoccupons pas seulement de ne pas tomber dans des erreurs doctrinales, mais aussi d'être fidèles à ce chemin lumineux de vie et de sagesse. Car, « aux défenseurs de "l'orthodoxie", on adresse parfois le reproche de passivité, d'indulgence ou de complicité coupables à l'égard de situations d'injustice intolérables et de régimes politiques qui entretiennent ces situations.

Ceux qui contribuent à obscurcir ou affaiblir le sens des préceptes évangéliques peuvent le faire pour une juste cause, au nom de la défense de l'« orthodoxie ». Bien que le pape ne nie pas l'importance de la juste doctrine, il met ici l'accent sur l'« orthopraxie »<sup>769</sup> : le fait d'« être fidèles à ce chemin lumineux de vie et de sagesse » ; ou si l'on veut, le fait de vouloir être « obéissant » à la Parole de Dieu et de « la mettre en pratique » (Jacques 1, 22-25).

---

<sup>767</sup> On doit l'expression « mandat théologique » à Ray S. Anderson. Celle-ci sera présentée un peu plus loin.

<sup>768</sup> François. *Exhortation apostolique "Evangelii Gaudium"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 2013. Document HTML : [http://w2.vatican.va/content/francesco/fr/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20131124\\_evangelii-gaudium.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/fr/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html) (visité le 8 septembre 2014).

<sup>769</sup> Au sujet de l'importance de l'« orthopraxie », voir le chapitre 9.

Ces propos nous rappellent la discussion du théologien Dietrich Bonhoeffer à propos de « l'obéissance simple » dans son livre *Vivre en disciple – Le Prix de la Grâce*<sup>770</sup>. Commentant la rencontre de Jésus avec le jeune homme riche (Matthieu 19, 16-30), Bonhoeffer rappelle que la demande du Christ était claire : « Lorsque Jésus a exigé du jeune homme riche la pauvreté volontaire, celui-ci savait qu'il n'y avait plus que l'obéissance ou la désobéissance »<sup>771</sup>. Il s'agit pour le jeune homme d'obéir, c'est-à-dire d'« avoir confiance en la parole de Jésus, [de] tenir cette parole pour un terrain beaucoup plus ferme que toutes les sécurités offertes par le monde »<sup>772</sup>. Le même défi nous est lancé aujourd'hui. Il s'agit de nous « placer dans une situation où il nous est possible de croire », en obéissant de manière simple à l'appel lancé par Jésus<sup>773</sup>. S'il s'agit de « former des disciples », acceptons concrètement de nous mettre en situation de former des disciples. S'il s'agit de « justifier notre espérance », acceptons concrètement de nous mettre en situation de pouvoir rendre compte de notre espérance en menant une réflexion théologique. Le commandement perd son caractère « exhortatif » lorsque nous cherchons à diminuer sa valeur et restreindre sa portée dans notre existence à l'aide de raisonnements autojustificatifs. Bonhoeffer en donne plusieurs exemples<sup>774</sup>. Si l'on s'en tenait à ces raisonnements : « Notre obéissance à la parole de Jésus consisterait alors à refuser l'obéissance simple, parce qu'elle serait légaliste, mais que nous soyons obéissants 'dans la foi' »<sup>775</sup>. Bonhoeffer se demande pourquoi une telle logique a tendance à prévaloir en Église<sup>776</sup>. Il reconnaît que ce type d'objection comporte une part de vérité<sup>777</sup>. Il est vrai que le fait de poser un acte d'« obéissance simple » n'a aucune valeur en soi. Le fait de se mettre en situation de former des disciples n'a aucune valeur en soi, ni le fait de se mettre en situation de justifier son espérance. Cependant, le fait d'agir ainsi, simplement du fait que Jésus nous l'a demandé, nous « place dans la situation où il est possible de croire »<sup>778</sup>. Il est possible de croire sans poser ces actes, mais « cette possibilité est une ultime possibilité de l'existence chrétienne »<sup>779</sup>. La condition normale du chrétien est d'obéir aux commandements du Christ et de poser certains actes, sachant que ces actes nous mettent en situation de croire au Christ. En d'autres termes, « seul celui qui est obéissant croit »<sup>780</sup> :

---

<sup>770</sup> Bonhoeffer, Dietrich. *Vivre en disciple – Le prix de la Grâce*. Genève : Labor et Fides, 2009. L'ancienne traduction française d'abord publiée en 1962 et rééditée par la suite s'intitulait *Le prix de la grâce*. Cette nouvelle traduction a ajouté l'expression allemande *Nachfolge* au titre. Il s'agit du « titre que Dietrich Bonhoeffer a donné à son livre consacré à une méditation du sermon sur la montagne de Jésus et sur la réalité de l'Église chez Paul » (p. 7). Il n'y a pas d'équivalent français à cette expression. Elle peut être rendue par « suivance » ou le fait d'« être à la suite », en référence à la suite du Christ (p. 9).

<sup>771</sup> Bonhoeffer, Dietrich. Op. cit. p. 58.

<sup>772</sup> Ibid.

<sup>773</sup> Bonhoeffer, Dietrich. Op. cit. p. 61.

<sup>774</sup> Idem p. 59.

<sup>775</sup> Ibid.

<sup>776</sup> Bonhoeffer, Dietrich. Op. cit. p. 60.

<sup>777</sup> Idem p. 61.

<sup>778</sup> Ibid.

<sup>779</sup> Ibid.

<sup>780</sup> Bonhoeffer, Dietrich. Op. cit. p. 44.

Il importe, pour pouvoir croire, de pratiquer l'obéissance vis-à-vis d'un ordre concret. Il faut faire un premier pas d'obéissance pour que la foi ne devienne pas une pieuse façon de s'abuser soi-même, pour qu'elle ne devienne pas la grâce à bon marché. Cela dépend du premier pas. Ce premier pas est qualitativement distinct de tous les pas suivants. Le premier pas de l'obéissance doit conduire Pierre loin de ses filets, hors de son bateau, il doit conduire le jeune homme loin de ses richesses. Ce n'est que dans cette existence nouvelle, créée par l'obéissance, qu'il est possible de croire<sup>781</sup>.

On comprend donc que l'« obéissance simple » consiste à mettre en pratique un ordre concret et que cela est la condition de possibilité de la foi.

En définitive, « Là où l'obéissance simple est fondamentalement éliminée, on introduit un principe non évangélique de l'Écriture »<sup>782</sup>. Ce « principe » n'est plus le Christ ou l'Esprit du Christ. Il s'agit d'une « clé » de compréhension qui se trouve à l'extérieur de l'Écriture. Il en vient à affirmer que « Le problème de l'obéissance se trouve être aussi un problème d'herméneutique »<sup>783</sup>. Cela fait écho aux propos du pape François qui parle d'une « herméneutique ecclésiale » qui amène à « relativiser » le message de l'Écriture et par conséquent, à éliminer concrètement la nécessité de mettre la Parole de Dieu en pratique.

Derrière la tendance à relativiser le mandat missionnaire et le mandat théologique en Église se cache selon nous une crise de la foi, c'est-à-dire la difficulté d'assumer l'écart entre l'appel de Jésus et notre réponse concrète, ou encore, l'écart entre les exigences de l'Évangile et notre mission. Croire est pareil au fait de marcher. Pour marcher, il faut accepter d'être en déséquilibre pour se mettre en mouvement et mettre un pas devant l'autre. Croire signifie la même chose. Il s'agit de rester en déséquilibre, tout en mesurant l'écart entre l'Évangile et nos actions concrètes, entre le mandat missionnaire et nos interventions sur le terrain, et nous mettre en mouvement. Rappelons-nous le principe de Bonhoeffer : « Seul celui qui est obéissant croit ». Seul celui qui s'engage à mettre en pratique le mandat missionnaire développe sa conscience missionnaire. Seul celui qui se met en situation de réfléchir théologiquement développe sa clairvoyance théologique.

Cela nous amène à nous demander : « Comment développe-t-on sa conscience missionnaire? ». Il s'agit d'assumer de manière sereine l'écart subsistant entre un « mandat » que nous ne nous sommes pas donné, mais que nous avons reçu du Christ, et un « projet » que nous cherchons à réaliser en réponse à la Parole du Christ. Il s'agit de se mettre en situation de réaliser ce « mandat », de manière à ce que cela devienne un « projet » de foi. Cela rejoint la définition que donne le cardinal Martini de la « conscience missionnaire » dans

---

<sup>781</sup> Ibid.

<sup>782</sup> Bonhoeffer, Dietrich. Op. cit. p. 63.

<sup>783</sup> Ibid.

son livre *Apôtre – Projet de vie ou mandat?* : « Par conscience missionnaire, j'entends donc le sentiment intérieur de celui qui accomplit un projet tout en obéissant à un mandat »<sup>784</sup>.

Le cardinal Martini résume bien la difficulté que constitue, pour un pasteur, l'accueil du mandat missionnaire dans sa vie et son ministère :

Quelle conscience devrais-je avoir de ce que je choisis, mais que, au fond, je ne choisis pas? Il s'agit de quelque chose qui m'est confié et que j'accomplis. En un mot, quel sentiment éprouvé-je devant une mission que je reçois et non pas devant un projet de vie que je me suis proposé?<sup>785</sup>.

La condition de l'intervenant-chercheur se trouve ici admirablement dépeinte par le cardinal Martini. Nous vivons cette tension au plus profond de nous-même. Cependant, nous ne sommes pas seul à expérimenter cette tension. Il s'agit d'une tension constitutive de l'Église. Il s'agit de la condition de possibilité de la vie missionnaire. Elle rend possible la dynamique missionnaire de l'Église.

C'est au creux de la conscience que se pose la question d'une mission qu'on ne choisit pas, mais qu'on reçoit comme un don, un don qu'on est ensuite appelé à accueillir, afin que celui-ci puisse configurer peu à peu toute la vie. Comme le rappelle Martini, le mandat missionnaire et le ministère qui lui est rattaché ne sont pas des réalités extérieures. Il s'agit plutôt d'un don, le don de l'apostolat qui est lui-même un fruit du baptême :

Nous sommes appelés à vivre la continuité qui va du don du baptême au don de l'apostolat, comme nous l'avons souligné en réfléchissant sur le rapport entre la conversion de Paul (Actes 9) et sa vocation ecclésiale (Actes 13). Le ministère n'est pas quelque chose qui vient totalement de l'extérieur : il est le fruit du développement des racines que sont baptême et confirmation, fondement de l'existence; celle-ci, par un appel particulier, s'ouvre à cette plénitude, à cette profondeur, à cette largeur même, qu'elle connaît en Paul et qui sont liées à la communauté<sup>786</sup>.

Comme si ce n'était pas assez évident, Martini rappelle aux pasteurs ce que veut dire cet ancrage du ministère dans le don du baptême :

Notre vocation apostolique, sacerdotale, d'évangélistes s'enracine dans la vocation baptismale de toute la communauté, avec laquelle nous partageons ce don;

---

<sup>784</sup> Martini, Carlo M. *Apôtre – Projet de vie ou mandat?* Saint-Maurice (Suisse) : Éditions Saint-Augustin, 1995, p. 8.

<sup>785</sup> Ibid.

<sup>786</sup> Martini, Carlo M. Op. cit. p. 42.

nous en sommes une expression privilégiée, certes, mais non pas unique ni séparée. Nous rendons aussi manifeste le charisme missionnaire de toute l'Église<sup>787</sup>.

Si nous rappelons à cette étape-ci de notre parcours les racines baptismales de notre ministère, c'est pour bien marquer que la prise de conscience du mandat missionnaire dépend de la manière dont nous laissons s'enraciner en nous la grâce première de notre baptême. Il s'agit du sacrement primordial. Cette grâce première accomplit en germe l'intégration de notre vocation et de notre mission, de notre être et de notre agir<sup>788</sup>. Cette intégration est l'œuvre de toute une vie : « La racine baptismale apparaît en nous à l'heure du baptême, mais s'inscrit peu à peu dans la complexité historique de notre être », comme en fait foi ce parcours doctoral. L'intégration de notre vie et de notre ministère ne se réalise que par le biais d'un effort continu de conversion et de discernement rendu possible par la grâce du sacrement du baptême : « Nous comprenons le baptême comme sacrement de la conversion qui parvient à sa plénitude quand l'adulte accueille le Christ, Seigneur de la vie »<sup>789</sup>. Nous aurons l'occasion de revenir en conclusion sur l'importance de l'intégration de la vie et du ministère.

Dans cette introduction, nous chercherons à explorer cette dynamique missionnaire, en tentant de mieux comprendre cet état de tension constitutif non seulement de notre vie et de notre ministère, mais de la vie de toute l'Église. Là où cette tension missionnaire est bien vécue, elle permet à l'Église de développer une forte conscience d'elle-même et de son engagement missionnaire. En guise d'exemple, nous présenterons la dynamique missionnaire vécue par le CELAM à Aparecida (2007). Nous chercherons à situer notre réflexion théologique au cœur de cette tension eschatologique entre un « déjà là » et un « pas encore » théologique.

## 1.1 La dynamique missionnaire de l'Église

La conscience missionnaire est traversée par un état de tension, par une dynamique interne dont fait état Ray S. Anderson dans son livre *The Soul of Ministry*. La réflexion d'Anderson sur la dynamique missionnaire de l'Église prend pour point de départ le contexte de production de la lettre aux Romains. Dans cette lettre, Paul rappelle qu'il a le projet d'aller annoncer l'Évangile en Espagne. Pour ce faire, il souhaite que les Romains soient associés à son entreprise missionnaire : « Depuis de nombreuses années, je désire vous rendre visite et je voudrais le faire quand je me rendrai en Espagne. Car j'espère vous voir en passant et recevoir votre aide pour aller dans ce pays, après avoir profité de votre compagnie quelque temps » (Romains 15, 23-24). Quelle aide Paul espère-t-il recevoir des Romains? Sont-ils appelés à le soutenir financièrement? À le nourrir?

---

<sup>787</sup> Ibid.

<sup>788</sup> Au sujet de l'« intégration » en théologie pratique, voir la conclusion de la thèse.

<sup>789</sup> Martini, Carlo M. Op. cit. p. 47.



À le loger? Il semble que l'objectif premier de Paul n'ait pas été d'obtenir une quelconque forme d'aide matérielle de leur part. Sa lettre visait plutôt l'enrichissement mutuel et l'édification réciproque : « J'ai en effet un très vif désir de vous voir, afin de vous communiquer quelque don spirituel pour que vous en soyez affermis » (Romains 1, 11a). Paul aurait très bien pu aller en Espagne sans faire appel à l'Église de Rome. S'il l'a fait, c'est qu'il voulait que les Romains soient spirituellement associés à son effort missionnaire<sup>790</sup>. En effet, la lettre aux Romains constitue une grande réflexion théologique sur l'activité missionnaire de l'Église. D'une certaine manière, la réflexion de Paul a été suscitée par son projet missionnaire en Espagne<sup>791</sup>. Il comprenait son intervention auprès des païens et des Grecs dans l'horizon plus vaste de l'intervention de Dieu envers l'humanité. L'Évangile est destiné à la fois aux Juifs et aux Grecs : « il est puissance de Dieu pour le salut de quiconque croit, du Juif d'abord, puis du Grec » (Romains 1, 16). Dans ce contexte, on comprend que la teneur universelle du message contenu dans la lettre aux Romains a pour ainsi dire été portée et alimentée par l'engagement missionnaire de Paul. La vérité de son message était contenue dans sa *praxis* missionnaire. Ainsi comprend-on facilement que « la mission précède et crée la théologie »<sup>792</sup>. Une véritable théologie ne surgit qu'au sein d'un réel engagement missionnaire.

## 1.2 La mission précède et crée l'Église

Selon Anderson, Paul était conscient que « la mission précède et crée l'Église ». Dans son esprit, la mission n'est pas un concept abstrait ou une affirmation de principe. Elle est bel et bien une réalité concrète. Elle est d'abord et avant tout la mission de Dieu telle qu'elle s'accomplit en Jésus-Christ, mort et ressuscité<sup>793</sup>. Cette mission conduite par l'Esprit-Saint peut être observée et décrite dans son action et ses effets. C'est ce qui explique que nous parlions de *Christopraxis*. Un des effets les plus visibles de l'action du Christ Ressuscité est l'émergence de communautés chrétiennes de par le monde. C'est en ce sens que l'on peut dire que l'Église est le résultat de la mission du Christ Ressuscité dans le monde. C'est en ce sens aussi que l'on peut dire que l'Église est l'agent de la mission. Elle permet à Dieu de poursuivre sa mission à travers le Corps du Christ par la puissance de l'Esprit Saint. Pour résumer cette dynamique, Anderson propose le schéma ci-dessous :

---

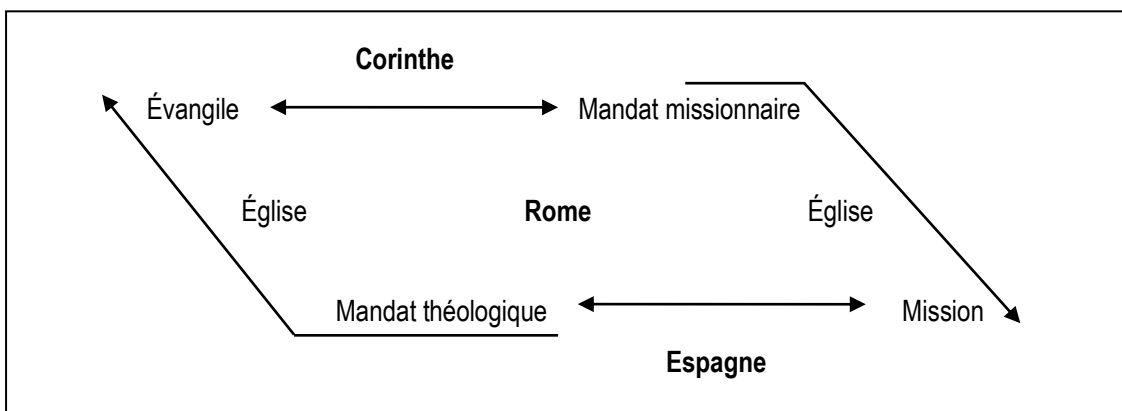
<sup>790</sup> Anderson, Ray S. *The Soul of Ministry*. Op. cit. p. 157.

<sup>791</sup> Idem p. 158.

<sup>792</sup> Anderson, Ray S. *The Soul of Ministry*. Op. cit. p. 158.

<sup>793</sup> Ibid.

**Graphique 32 : La dynamique missionnaire de l'Église<sup>794</sup>**



Il ressort de ce schéma que Paul, de Corinthe, entrevoit son voyage en Espagne comme une réponse au mandat missionnaire : « Allez donc! De toutes les nations, faites des disciples... » (Matthieu 28, 18-20). Paul a voulu que l'Église de Rome soit partie prenante de cette annonce de l'Évangile aux Espagnols. En ce sens, l'Église de Rome est le point de contact de l'Évangile et de la mission. L'élan missionnaire est suscité par le mandat missionnaire et par l'Évangile. Cet élan n'a pas été produit par l'Église elle-même. L'Église prend son existence et son envol en étant poussée à la mission par la puissance de l'Évangile. C'est ce qui est arrivé pour l'Église de Rome : Paul l'a associée à sa mission en Espagne en étant motivé par le message universel du Salut dont il était porteur. C'est ce qui est appelé à arriver pour l'Église tout entière : lorsqu'elle est envoyée en mission au nom de l'Évangile du Salut, elle est porteuse d'un réel dynamisme missionnaire<sup>795</sup>.

La fidélité au mandat missionnaire nous amène à aller de l'Évangile à la mission en passant par l'Église, comme le montre le schéma ci-dessus. Mais l'inverse est aussi vrai. La réflexion théologique menée en contexte missionnaire amène l'Église à retourner aux sources de son engagement missionnaire, c'est-à-dire à l'Évangile lui-même. Une fois engagé dans un projet missionnaire vers l'Espagne, une fois investi dans la mission, Paul a dû rendre compte de son action. Il a dû réfléchir à nouveau sur ses motivations missionnaires et retourner au message de l'Évangile. Bref, il a dû mener une réflexion théologique en contexte missionnaire<sup>796</sup>. Voilà pourquoi Anderson parle du mandat théologique de l'Église.

<sup>794</sup> Anderson, Ray S. *The Soul of Ministry*. Op. cit. p. 159. Figure 20.

<sup>795</sup> Idem p. 158.

<sup>796</sup> Idem p. 160.

### 1.3 Le mandat missionnaire et le mandat théologique

La réflexion ecclésiologique d'Anderson ouvre des perspectives intéressantes, dans la mesure où elle conjugue ministère et théologie. Le pasteur comprend qu'il doit rester fidèle à un double mandat : le mandat missionnaire et le mandat théologique. Si le mandat missionnaire de l'Église est bien exprimé dans l'envoi en mission des disciples en Matthieu 28, 18-20, le mandat théologique est quant à lui résumé dans la recommandation de Pierre : « Soyez toujours prêts à justifier votre espérance devant ceux qui vous en demandent compte » (1 Pierre 3, 15). Paul a voulu « justifier » son empressement à élargir son action missionnaire jusqu'en Espagne en raison de la promesse faite à Abraham qui s'étendait maintenant à toutes les nations (Romains 4, 9-17)<sup>797</sup>.

Dans cette perspective, l'engagement missionnaire et la réflexion théologique constituent deux activités complémentaires qui établissent, par le dynamisme qu'elles instaurent, un processus « autocorrectif »<sup>798</sup> :

Ainsi, la valeur de la réflexion théologique est de pouvoir ancrer la mission dans la puissance libératrice de l'Évangile, et de lui éviter de devenir rigide et autojustificatrice, empêtrée dans les rituels de l'autopréservation institutionnelle. Lorsque la mission devient seulement l'extension d'un besoin ecclésial d'autopréservation, elle perd tout à la fois son caractère apostolique et sa force en tant que signe de la présence et de la puissance du royaume de Dieu<sup>799</sup>.

Dans les propos d'Anderson, on croirait entendre le pape François qui met en garde contre la tentation d'une Église autoréférentielle qui ne cherche qu'à préserver ses acquis institutionnels... Nous aurons l'occasion d'y revenir.

### 1.4 Une Église en tension

Dans la mesure où l'Église est appelée à sortir d'elle-même pour assurer un engagement missionnaire, et dans la mesure où l'Église doit ancrer ce même engagement missionnaire dans un retour constant aux sources de l'Évangile, celle-ci peut assumer la juste place qui lui revient. L'Église vit dans une tension constante et constructive entre parole et action, mandat et projet. Elle perçoit l'appel contenu dans les Évangiles et cherche à y répondre au moyen d'un engagement missionnaire. Elle prend sa source dans l'Évangile, tout en étant immergée dans le travail missionnaire. Elle doit pouvoir assumer cette tension, au

---

<sup>797</sup> Ibid.

<sup>798</sup> Anderson, Ray S. *Minding God's Business*. Eugene : Wipf & Stock Publishers, 2008, p. 16. Traduction libre.

<sup>799</sup> Ibid.

risque de se dénaturer elle-même et de perdre sa raison d'être. En effet, « l'Église n'est ni l'origine ni la source de la mission – la mission doit être ancrée dans sa source, qui est l'Évangile. Mais, d'un autre côté, l'Église n'est pas la forme institutionnelle de l'Évangile – elle doit être ancrée dans le travail missionnaire »<sup>800</sup>. Dès lors que l'on n'a plus conscience de cet état de tension entre Évangile et mission, ou que l'on cherche à gommer cet écart, ou que l'on cherche même à l'évacuer, l'Église perd le nord. Pour que l'Église puisse toujours pointer dans la bonne direction, elle doit rester en tension entre les pôles magnétiques que constituent Évangile et mission.

Suivant la logique exposée par Anderson, une Église qui n'est plus en mesure d'assumer cet état de tension finit par opter ou bien pour l'Évangile, ou bien pour la mission. À ce moment, elle risque d'opérer deux types de réduction qui peuvent être résumées de la manière suivante : ou bien opter pour la mission au détriment de l'Évangile, en faisant fi du mandat théologique, ce que nous appellerons la réduction socioculturelle; ou bien opter pour l'Évangile au détriment de la mission, en faisant fi du mandat missionnaire, ce que nous appellerons la réduction ecclésiastique.

## 1.5 La réduction socioculturelle et la réduction ecclésiastique

La première réduction consiste à concevoir la mission de l'Église en faisant fi du mandat missionnaire : « Allez! De toutes les nations, faites des disciples... » (Matthieu 28, 18-20). Elle consiste à définir la mission de l'Église uniquement en fonction d'un « service » à rendre au monde. Selon Anderson, plusieurs pasteurs ont tendance à exercer leur « service » en Église en tenant compte uniquement des besoins exprimés par le monde :

C'est une mauvaise théologie qui dit d'aimer le monde plus que Dieu, et de confondre notre service de Dieu avec notre condition d'envoyé dans le monde (*our being sent into the world*). C'est une mauvaise théologie que d'interpréter l'appel de Dieu en terme de besoins du monde, plutôt que dans notre condition d'envoyé dans le monde pour faire l'œuvre de Dieu et révéler sa gloire.<sup>801</sup>

Lorsqu'une telle théologie conduit le ministère, les pasteurs agissent comme si l'Église avait reçu *de facto* un mandat culturel en vertu duquel les besoins du monde constituent un impératif missionnaire. Dès lors, il n'est plus possible de reconnaître une primauté réelle au mandat missionnaire. L'Église et ses pasteurs se croient

---

<sup>800</sup> Ibid.

<sup>801</sup> Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology*. p. 287. Traduction libre.

alors dans l'obligation de subordonner l'ensemble de leurs activités au « service » des besoins du monde. Si tel est bien le cas, l'Église cherche à être « pertinente »<sup>802</sup> dans le monde... Mais à quel prix?

Dans son commentaire autour du récit de la résurrection de Lazare (Jean 11, 1-45), Anderson rappelle que c'est le Père qui envoie son Fils ressusciter Lazare. Le « besoin » exprimé par Marthe et Marie n'a pas à prendre le pas sur le Père qui envoie<sup>803</sup>. Le « besoin » n'a pas à se muer en impératif. Lorsque s'opère un tel déplacement, nous dirions qu'une herméneutique socioculturelle cherche à se substituer à l'herméneutique apostolique qui voit dans l'annonce de l'Évangile le premier impératif missionnaire. Par expérience, nous constatons que de nombreux pasteurs sont tentés par cette forme de réduction qui évite le retour critique sur l'agir pastoral, à la lumière du mandat missionnaire. On reporte à plus tard les questions suivantes : « Suis-je en train d'annoncer l'Évangile à toutes les nations? Suis-je en train de former des disciples? » (Matthieu 28, 18-20). On préfère répondre à des questions du style : « Suis-je en train de répondre aux besoins de la population? Suis-je en phase avec la culture actuelle? ». De telles questions sont légitimes, mais elles doivent être resituées dans l'horizon plus large du mandat missionnaire.

La seconde réduction consiste à concevoir la mission de l'Église en faisant fi du mandat théologique : « Soyez toujours prêts à justifier votre espérance devant ceux qui vous en demandent compte » (1 Pierre 3, 15). Elle consiste à réduire la mission de l'Église aux réalités ecclésiales. À ce moment, l'Église est tentée de se replier sur elle-même et d'évoluer dans un univers parallèle, celui du monde ecclésiastique. Elle laisse sa propre vie interne dicter ses priorités. Elle cherche à conserver ses rites et ses institutions. Nous dirions qu'elle définit d'abord sa mission en fonction d'un mandat ecclésiastique qu'elle a reçu. Comme le dit Anderson :

L'Église sera toujours tentée de faire d'elle-même et de sa confession de foi l'agenda et le contenu de la réflexion théologique. Si elle le fait, elle perd son témoignage apostolique et son autorité. Pour que l'Église soit apostolique, elle doit aussi se laisser conduire par l'Esprit Saint à travers le mandat apostolique de la mission<sup>804</sup>.

Si nous cherchons à mettre en évidence la dynamique missionnaire décrite par Anderson, c'est qu'elle ne concerne pas uniquement les premiers temps de l'Église. Cette dynamique est à l'oeuvre encore aujourd'hui.

---

<sup>802</sup> Robert, Paul. Op. cit. p. 1647. Dans le dictionnaire *Le Petit Robert*, la définition courante du mot « pertinent » est « qui convient exactement à l'objet dont il s'agit ». Dans le cas qui nous occupe, vouloir être « pertinent » comme Église signifie agir d'une manière qui convienne exactement au monde actuel.

<sup>803</sup> Anderson, Ray S. *The Soul of Ministry*. p. 79-80.

<sup>804</sup> Anderson, Ray S. *Ministry on the Fireline*. p. 132.

D'une part, le premier type de réduction socioculturelle est bien présent. Il consiste à mettre en veilleuse le mandat missionnaire. Nous constatons qu'une conception fonctionnaliste du ministère tend à réduire le presbytérat à la prestation de services religieux :

Il n'est pas rare en effet, de constater aussi chez certains prêtres l'influence d'une mentalité qui tend à tort à réduire le sacerdoce ministériel aux seuls aspects fonctionnels. 'Faire le prêtre', rendre des services spécifiques et garantir quelques prestations serait toute la raison d'être de son existence sacerdotale.<sup>805</sup>

Si cette situation prévaut chez certains prêtres, elle prévalait dans notre conception du ministère à l'époque où nous nous sommes engagé dans le programme de Doctorat en théologie pratique (2005). Nous le disions précédemment, nous nous concevions alors comme *un gestionnaire de programmes* (chapitre 2). Nous cherchions à répondre aux « besoins ressentis » par nos paroissiens en multipliant les programmes. Nous étions tenté « d'aimer le monde plus que Dieu, et de confondre notre service de Dieu avec notre condition d'envoyé dans le monde », comme le dit Anderson<sup>806</sup>. Il nous a fallu renoncer à cette conception pour accorder une place prépondérante au mandat missionnaire dans notre vie et notre ministère. Nous prenions à nouveau conscience de notre « condition d'envoyé ». Nous avons été « envoyé » pour « former des disciples » (Matthieu 28, 18-20). Il s'agissait d'un impératif pour nous-même, mais aussi pour tout baptisé et pour toute l'Église. Cette prise de conscience personnelle nous a conduit à réviser notre conception du ministère et de l'Église. Elle nous a amené à assumer la tension constante entre Évangile et mission, au cœur de notre ministère.

D'autre part, le second type de réduction ecclésiastique est aussi présent dans l'Église actuelle. Il consiste à ignorer pratiquement le mandat théologique. Il est facile de s'en tenir à une « pastorale de conservation »<sup>807</sup> en évitant la remise en cause de ses activités, ou en ne prenant pas la peine de discerner les appels de Dieu au cœur du ministère. L'absence de réflexion théologique rend très difficile le discernement pastoral.

Si cette situation est vécue en Église, nous la vivions nous-même au moment de débiter le doctorat en théologie pratique (2005). Nous étions arrivé à un point où même le « parcours Alpha », qui constitue pourtant un outil reconnu au service de la « nouvelle évangélisation », risquait d'être au service d'une « pastorale d'entretien » (chapitre 1). Nous étions entré dans une routine pastorale qui nous maintenait malgré nous dans une logique de perpétuation de l'ordre établi. Comment « faire » autrement, disions-nous à l'époque? Il s'agit

---

<sup>805</sup> Congrégation pour le clergé. *Directoire pour le ministère et la vie des prêtres*. p. 102, n° 55.

<sup>806</sup> Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology*. p. 287. Traduction libre.

<sup>807</sup> CELAM. *Document final de la 5ème conférence*. p. 169, n° 370.

de « penser » autrement, dirions-nous maintenant. Il s'agit d'opérer un discernement théologique au contact de la réalité pastorale.

## 2. La dynamique missionnaire à Aparecida

Si nous cherchons à mettre en évidence l'état de tension dans lequel nous étions et dans lequel nous sommes encore, c'est que nous ne sommes pas seul à l'expérimenter. Lorsqu'une telle tension est assumée positivement, elle permet à l'Église de déployer son dynamisme missionnaire dans le monde.

Récemment, le pape François a livré une réflexion sur le dynamisme missionnaire de l'Église. Le pape s'est adressé aux évêques responsables de la Conférence des évêques latino-américains (CELAM) à l'occasion de la réunion générale qui eut lieu le dimanche 28 juillet 2013 à Rio de Janeiro. Le pape en a profité pour faire une relecture théologique de la V<sup>ème</sup> conférence générale du CELAM tenue à Aparecida au mois de mai 2007. Étonnamment, les points de repère proposés par Anderson se retrouvent sous forme condensée dans un bref discours qui fait à peine 3000 mots. Le contexte de production du document d'Aparecida permet au nouveau pontife de réfléchir sur la dynamique missionnaire qui a marqué le déroulement de la conférence de 2007.

### 2.1 La réflexion théologique des évêques et la mission continentale

Pour bien marquer le contexte qui présida aux travaux du CELAM à Aparecida, le pape souligne que « le travail initial consista dans la mise en commun des préoccupations des Pasteurs devant le changement d'époque et la nécessité de renouveler la vie de disciple et de missionnaire par laquelle le Christ a fondé l'Église »<sup>808</sup>. Bien que deux documents aient été produits pour préparer la conférence, le document de préparation et la synthèse des contributions, aucun document n'a été adopté comme point de départ. Dans son ensemble, le document de préparation avait été très critiqué. Le jésuite Joa Libanio rappelle qu'on y dénonça « la méthode déductive, [le] langage abstrait et essentialiste » utilisé pour sa rédaction<sup>809</sup>. Quant à la synthèse, celle-ci « ne rendait compte ni de l'esprit ni de la lettre des contributions » reçues, selon le jésuite Bernard Lestienne<sup>810</sup>.

---

<sup>808</sup> François. « Discours aux évêques responsables du Conseil Épiscopal Latino-Américain. » Op. cit. n° 2.

<sup>809</sup> Libanio, Joao. « Conférence d'Aparecida – Cinquième conférence de l'épiscopat latino-américain et des Caraïbes. » *Études* 407, n° 11 (2007) : p. 501. Document HTML : <http://www.cairn.info/revue-etudes-2007-11-page-498.htm> (visité le 28 novembre 2014).

<sup>810</sup> Lestienne, Bernard. « Le Document d'Aparecida, des chemins d'avenir pour l'Église. » *Dial* 2955 (2007). Document HTML : <http://alterinfos.org/spip.php?article1493> (visité le 8 septembre 2014)

D'une certaine façon, l'impasse provoquée par ces documents fut à l'origine d'un *kairos*. Dans un premier temps, cette situation a donné lieu à une crise durant laquelle les participants durent solutionner le dilemme suivant : « fallait-il, ou non, écrire un texte final? »<sup>811</sup>. Au terme des discussions, il fut décidé qu'un texte serait produit. Dans un second temps, cette situation a permis « la division de la thématique centrale en sous-thèmes »<sup>812</sup>. La thématique centrale avait préalablement été choisie par Benoît XVI : « Disciples et missionnaires de Jésus Christ pour que nos peuples aient la vie en Lui ». Ce thème donna lieu à des échanges en groupes qui produisirent la matière première à l'origine du document final.

Dans son discours, le pape François montre que ce « commencement sans document » fut un événement significatif à l'origine de la conférence<sup>813</sup>. Cela lui permet de mettre en évidence le contexte missionnaire dans lequel la réflexion théologique a vu le jour. Les évêques ont cherché à rendre compte de leur engagement missionnaire auprès de leurs confrères, et ce fut là l'objet premier de leurs discussions. Leur *praxis* missionnaire constitua un terreau fertile en réflexions théologiques et pastorales de toutes sortes. Tout comme Paul jadis engagé dans un projet missionnaire vers l'Espagne, les évêques ont dû justifier leur engagement missionnaire en opérant une relecture théologique des événements.

D'autre part, cette relecture s'est faite dans le sanctuaire d'Aparecida, un lieu ecclésial propice au discernement. À ce sujet, le pape prend la peine de rappeler « l'atmosphère de prière suscitée par le partage quotidien de l'Eucharistie et des autres moments liturgiques, où nous fûmes toujours accompagnés du Peuple de Dieu »<sup>814</sup>. Ainsi, « le choix du sanctuaire d'Aparecida a [...] marqué l'ambiance et l'esprit de la rencontre ». Le contact continu avec les pèlerins, les liens entre évêques et théologiens, ainsi que les initiatives locales qui se déroulèrent au sanctuaire auraient favorisé l'attitude d'écoute et d'accueil des participants<sup>815</sup>.

On comprend pourquoi « dans ce contexte de prière et de vie de foi surgit le désir d'une nouvelle Pentecôte pour l'Église et l'engagement de la Mission continentale. Aparecida ne se termine pas par un Document, mais se prolonge dans la Mission continentale »<sup>816</sup>. La réflexion théologique des évêques les amène à un retour aux sources, pour ainsi dire. Elle les amène à une conscience plus vive des impératifs contenus dans le mandat missionnaire (Matthieu 28, 18-20). Voilà pourquoi ceux-ci sentent le besoin de « prolonger » la conférence dans une grande « mission continentale ». Selon le sociologue Pierre Hegy, le document d'Aparecida (n° 362 et 551) aurait exprimé cet engagement missionnaire en des termes qui sont qualifiés de «

---

<sup>811</sup> Libanio, Joao. Op. cit. p. 504.

<sup>812</sup> Ibid.

<sup>813</sup> François. « Discours aux évêques responsables du Conseil Épiscopal Latino-Américain. » Op. cit. n° 1.

<sup>814</sup> Idem n° 2.

<sup>815</sup> Lestienne, Bernard. Op. cit. p. 2.

<sup>816</sup> François. « Discours aux évêques responsables du Conseil Épiscopal Latino-Américain. » Op. cit. n° 2.



forts »<sup>817</sup>. Comme quoi, un réel discernement théologique contribue bel et bien à un renouveau missionnaire de l'Église.

Si nous prenons la peine de signaler cette double dynamique, c'est qu'elle est au cœur du document d'Aparecida qui fera l'objet d'une étude plus détaillée au chapitre 10. Le document d'Aparecida mérite qu'on s'y attarde, puisqu'il met en avant-plan un nouveau modèle d'Église que nous aurons l'occasion de présenter. Si nous mentionnons cette dynamique, c'est aussi parce qu'elle explique le contexte de discussion théologique dans lequel nous sommes engagé dans cette dernière partie de la thèse.

## **2.2 La double fidélité au mandat missionnaire et au mandat théologique**

Cette double fidélité au mandat missionnaire et au mandat théologique est au cœur de la réflexion actuelle du pape François. Une lecture attentive du chapitre 1 de l'exhortation *Evangelii Gaudium* intitulé « La transformation missionnaire de l'Église » permet de rendre compte d'une telle dynamique partout à l'œuvre.

Partant du principe que « l'évangélisation obéit au mandat missionnaire de Jésus : « Allez donc ! De toutes les nations faites des disciples, les baptisant au nom du Père, et du Fils et du Saint Esprit, leur apprenant à observer tout ce que je vous ai prescrit » (Mt 28, 19-20a) »<sup>818</sup>, François cherche d'abord à montrer que l'Église tire son impulsion missionnaire de l'obéissance au mandat du Christ Ressuscité : « Aujourd'hui, dans cet "allez" de Jésus, sont présents les scénarios et les défis toujours nouveaux de la mission évangélisatrice de l'Église, et nous sommes tous appelés à cette nouvelle "sortie" missionnaire »<sup>819</sup>. Ce mandat explique le dynamisme de « sortie » dans lequel toute l'Église est engagée : « Tout chrétien et toute communauté discernera quel est le chemin que le Seigneur demande, mais nous sommes tous invités à accepter cet appel : sortir de son propre confort et avoir le courage de rejoindre toutes les périphéries qui ont besoin de la lumière de l'Évangile »<sup>820</sup>. La première moitié du chapitre 1 (n° 19 à 33) ne fait que reprendre sous plusieurs formes l'appel à une véritable « sortie » missionnaire de l'Église (n° 20, 23, 25, 27, 28, 30, 31, 33). L'Église est pour ainsi dire poussée à la « mission » en vertu de son obéissance au mandat missionnaire.

---

<sup>817</sup> Hegy, Pierre. « A critical note on Aparecida and the future of the Catholic Church of Latin America. » *Social Compass* 59, n° 4 (décembre 2012): p. 542.

<sup>818</sup> Pape François. *Evangelii Gaudium*. n° 19.

<sup>819</sup> Idem n° 20.

<sup>820</sup> Ibid.

D'autre part, dans la seconde moitié de ce chapitre (nos 34 à 49), le pape insiste sur le retour à « l'Évangile » qu'exige de notre part l'engagement missionnaire. Il en parle comme d'un retour à « l'essentiel » : « Quand on assume un objectif pastoral et un style de vie missionnaire, qui réellement arrivent à tous sans exceptions ni exclusions, l'annonce se concentre sur l'essentiel, sur ce qui est plus beau, plus grand, plus attirant et en même temps plus nécessaire »<sup>821</sup>. Selon lui, le message de l'Église est trop souvent « identifié avec [des] aspects secondaires qui, étant pourtant importants, ne manifestent pas à eux seuls le cœur du message de Jésus Christ »<sup>822</sup>. Dans ce contexte, il appelle l'Église à être plus « fidèle à l'Évangile » dans sa prédication<sup>823</sup>, à « mieux communiquer le message de l'Évangile » afin qu'elle puisse être plus en mesure de remplir sa mission<sup>824</sup>. Cet appel retentit partout dans cette seconde moitié du chapitre 1 (n° 34, 35, 36, 49, 41, 44, 45). Pour répondre à cet appel, il invite l'Église à « croître dans son interprétation de la Parole révélée et dans sa compréhension de la vérité »<sup>825</sup>. Cette meilleure compréhension de la Parole de Dieu veut permettre au missionnaire d'opérer un meilleur discernement. Selon lui, « [un cœur missionnaire] sait que lui-même doit croître dans la compréhension de l'Évangile et dans le discernement des sentiers de l'Esprit, et alors, il ne renonce pas au bien possible, même s'il court le risque de se salir avec la boue de la route »<sup>826</sup>. En résumé, l'engagement missionnaire incite l'Église à retourner aux sources de l'« Évangile » en opérant un discernement à la lumière des Écritures. Anderson parlerait ici d'un appel à une plus grande fidélité au mandat théologique de l'Église.

## 2.3 L'Église actuelle en tension

Cette double fidélité au mandat missionnaire et au mandat théologique engendre une inévitable tension. Nous l'avons dit, l'Église vit une tension constante entre parole et action, entre l'appel de l'Évangile et l'engagement missionnaire. Dans son discours aux responsables du CELAM, le pape François considère que cet état de tension fait partie de la « condition de disciple-missionnaire » :

La condition de disciple missionnaire est vocation : appel et invitation. Elle a lieu dans un « aujourd'hui », mais « en tension ». Il n'existe pas de condition de disciple missionnaire statique. Le disciple missionnaire ne peut pas se posséder lui-même, son immanence est en tension vers la transcendance de la condition de disciple et vers la transcendance de la mission<sup>827</sup>.

<sup>821</sup> Pape François. *Evangelii Gaudium*. n° 35.

<sup>822</sup> Idem n° 34.

<sup>823</sup> Idem n° 39.

<sup>824</sup> Idem n° 46.

<sup>825</sup> Idem n° 40.

<sup>826</sup> Idem n° 45.

<sup>827</sup> François. « Discours aux évêques responsables du Conseil Épiscopal Latino-Américain. » Op. cit. n° 5.

En nous basant sur la réflexion que nous avons faite jusqu'à maintenant, nous dirions qu'à l'image du disciple-missionnaire, l'Église est amenée à un constant décentrement d'elle-même, en tension vers le dépassement de sa mission dans un discernement théologique, et dans le dépassement de sa condition de disciple dans une conversion pastorale (chapitre 1). Cette condition « n'admet pas l'auto-référentialité : ou elle se réfère à Jésus-Christ, ou elle se réfère au peuple auquel elle doit annoncer. Sujet qui se dépasse. Sujet projeté vers la rencontre : la rencontre avec le Maître (qui nous fait disciples) et la rencontre avec les hommes qui attendent l'annonce »<sup>828</sup>. Un autre passage de ce même discours résume à merveille la condition de tension dans laquelle se trouvent le disciple-missionnaire et l'Église tout entière :

C'est pourquoi j'aime dire que la position du disciple-missionnaire n'est pas une position de centre, mais de périphéries : il vit en tension vers les périphéries... y compris celles de l'éternité dans la rencontre avec Jésus Christ. Dans l'annonce évangélique, parler de « périphéries existentielles » décentre et nous avons habituellement peur de quitter le centre. Le disciple-missionnaire est un 'décentré' : le centre est Jésus Christ, qui convoque et envoie. Le disciple est envoyé aux périphéries existentielles<sup>829</sup>.

Pour employer un exemple, Paul avait conscience d'être envoyé aux « périphéries » de l'Empire romain. C'est ce qui explique son projet de quitter Corinthe pour aller en Espagne. À l'époque, il ne voulait pas rester au centre de la civilisation romaine, mais il cherchait plutôt à aller vers ses périphéries.

## 2.4 La tentation socioculturelle et la tentation ecclésiastique

Lorsque l'Église ne réussit plus à assumer de manière constructive cette situation de tension et de décentrement inhérente à sa condition, elle court la tentation d'opérer deux types de réductions signalées par Anderson : la réduction socioculturelle et la réduction ecclésiastique. François commence par signaler les tentations d'« idéologisation du message évangélique » que nous considérons comme étant toutes des formes de réduction socioculturelle de l'Évangile : la réduction socialisante, l'idéologisation psychologique, la proposition gnostique et la proposition pélagienne. Il présente ensuite deux autres tentations que nous associons plutôt à la réduction ecclésiastique présentée ci-dessus : le fonctionnalisme et le cléricisme<sup>830</sup>.

Que ce soit à travers l'une ou l'autre de ces tentations, l'Église finit par :

---

<sup>828</sup> Ibid.

<sup>829</sup> Ibid.

<sup>830</sup> François. « Discours aux évêques responsables du Conseil Épiscopal Latino-Américain. » Op. cit. n° 4.

[S'ériger] en « centre », elle tombe dans le fonctionnalisme et, peu à peu, elle se transforme en une ONG. L'Église prétend alors avoir sa propre lumière et cesse d'être ce « *misterium lunae* » dont nous parlent les saints Pères (de l'Église). Elle devient de plus en plus autoréférentielle et sa nécessité d'être missionnaire s'affaiblit<sup>831</sup>.

Cette condition de décentrement du disciple-missionnaire nous amène à aborder cette dernière partie de la thèse avec l'humilité de celui qui se sent doublement dépassé : dépassé par la mission à laquelle il est appelé, et dépassé par l'Évangile auquel il est invité à retourner sans cesse. Le dynamisme de la mission amène parfois à faire des choix et à prendre des décisions qui devraient conduire à une plus grande ouverture missionnaire au monde qui nous entoure. Cependant, la plus grande des générosités missionnaires n'est pas exempte de ratés et de déviations portées au compte de l'Évangile. C'est pourquoi les chapitres 9 et 10 se veulent les témoins de cette tension constitutive non seulement en vertu de notre condition de disciple-missionnaire, mais en vertu de notre condition d'intervenant-chercheur. Nous verrons ce que cela signifie pour notre conception et notre pratique de formation, ainsi que pour notre modèle d'Église et notre structure de vie en Église.

### **3. Sommaire de l'introduction à la partie 5**

Pour illustrer cette situation de tension vécue par l'Église, tension à caractère « eschatologique », nous parlerons dans les pages qui suivent d'un « déjà là » théologique (chapitre 9) et d'un « pas encore » théologique (chapitre 10). Le « déjà là » comprend certaines propositions théologiques dont nous avons pu vérifier le bien-fondé au terme de cette recherche. Elles sont le fruit d'un discernement théologique au contact de la réalité pastorale. Quant au « pas encore », ce chapitre comprend des propositions théologiques que nous souhaitons formuler et appliquer dans le contexte de nos interventions futures. Leur formulation et leur application nous invitent donc à « sortir » de nous-même dans une attitude de conversion pastorale.

Nous verrons en quoi ce hiatus théologique correspond aussi à une étape de développement de notre ministère. Dans un mouvement rétrospectif, le chapitre 9 permet de rendre compte du « modèle général » auquel nous sommes arrivé dans le domaine de la formation de disciples, et plus précisément dans le champ du coaching d'apprentissage. Ce modèle rend compte du cadre d'analyse et des postulats relatifs à notre ministère de pasteur-formateur de disciples. Dans un mouvement prospectif, le chapitre 10 cherche plutôt à bâtir sur les acquis de la présente recherche, en posant quelques jalons d'un « modèle ecclésial » qui fasse place à la pratique de la formation de disciples.

---

<sup>831</sup> Idem n° 5.

Ce passage d'un modèle individuel à un modèle communautaire marque une évolution dans la conscience que nous avons de notre propre ministère. D'autres formateurs de disciples avant nous ont vécu un cheminement semblable. À titre d'exemple, le pasteur et le formateur Bill Hull a commencé par s'intéresser au modèle d'intervention du Christ formateur de disciples. Cela a donné lieu à un premier ouvrage en 1984 intitulé *Jesus-Christ Disciple-maker*. Puis, Hull a cherché à appliquer à son propre ministère les principes bibliques qu'il avait dégagés précédemment. Cela a donné lieu à un deuxième livre intitulé *The Disciple-Making Pastor*. Finalement, il a voulu étendre à la communauté chrétienne le modèle qu'il avait développé pour son propre ministère. Cela a donné lieu à un troisième livre appelé *The Disciple-Making Church*<sup>832</sup>. Ainsi, au contact de la vie et du ministère, son modèle d'intervention s'est-il développé au fur et à mesure qu'il prenait plus vivement conscience des exigences théologiques et pastorales découlant du mandat missionnaire.

---

<sup>832</sup> Hull, Bill. *The Disciple-Making Church*. Grand Rapids : Revell, 1990.



## Chapitre 9 : Un « déjà-là » théologique

L'étude biblique nous a permis d'opérer un « retour aux sources » (chapitre 7). Elle nous a recentré sur le ministère de Jésus formateur de disciples. Les compétences relationnelles qui ont été mises au jour font partie de la « stratégie » pastorale que Jésus a employée pour que s'accomplisse l'« intention » missionnaire de Dieu le Père. Cette intention fut exprimée à Abraham en ces termes : « Je veux te faire don de mon alliance entre toi et moi, et je te multiplierai à l'extrême » (Genèse 17, 2). Tout cela a donné lieu à une pratique de formation typique du « modèle apostolique », que nous appelons « formation de disciples ».

Dans ce contexte, nous avons cherché à dégager un « modèle des opérations » appelé à baliser le processus de formation de disciples (chapitre 8). Pour que ce modèle soit réellement opératoire, il faut pouvoir l'adosser à un « modèle général » qui procurera à la fois un cadre d'analyse, une façon de structurer la relation avec le bénéficiaire, ainsi qu'une théorie du changement.

Tenant compte des données bibliques dégagées précédemment, quel modèle de formation de disciples devrait-on privilégier? Quel paradigme de formation devrait-on adopter?

La revue de la littérature nous a déjà alerté sur la nécessité de concevoir la formation de disciples non pas comme une relation à sens unique, mais comme une relation dynamique entre formateur et disciple. En ce sens, nous disions que le modèle de Ogden constituait déjà un grand pas dans la compréhension de la formation de disciples comme un processus relationnel (chapitre 4). En effet, il nous faisait saisir qu'à chaque stade de formation devait correspondre un style de leadership différent de la part du formateur, style qui correspondait lui-même aux besoins spécifiques de formation du disciple. Pour arriver à une telle saisie du processus, Ogden avait fait une actualisation pastorale des Évangiles et des Épîtres pauliniennes à l'aide de la théorie du leadership situationnel de Paul H. Hersey et Kenneth Blanchard.

L'analyse des résultats nous a permis d'aller un cran plus loin dans la compréhension de ce processus. À défaut de voir se développer une véritable relation de coopération entre formateur et disciple, une structure d'ingérence voit le jour. Cette structure apparaît en raison de l'impossibilité dans laquelle se trouvent formateur et disciple de faire évoluer la relation vers une structure partenariale où les compétences de chacun seraient reconnues et respectées et où serait délimité un champ de compétence commun. La relation est structurée

uniquement sous l'angle d'une prestation de service (structure de service) ou d'une intervention directive (structure de pression)<sup>833</sup>.

À l'origine d'une telle incapacité se trouve une lacune relationnelle. À partir des travaux praxéologiques de Saint-Arnaud, l'analyse a mis en évidence le manque de compétences relationnelles de la part du formateur. À quoi attribuer ce manque? Ou bien nous ne disposons pas des compétences relationnelles nécessaires pour développer une relation de type partenariale. Ou encore, nous disposons de telles compétences (ce dont on peut douter à la lecture des transcriptions), mais nous ne savons pas les employer de manière opportune, tenant compte de la situation pédagogique dans laquelle nous nous trouvons. Suivant les catégories de Hersey et Blanchard, nous aurions affaire à deux types de problèmes : ou bien le manque serait associé à une gamme de compétences relationnelles trop limitée, ou bien serait-il associé à trop peu de flexibilité dans l'utilisation de ces mêmes compétences relationnelles. Dans l'un ou l'autre cas, il vaut la peine de s'intéresser à la question.

Pour Hersey et Blanchard, plus les situations sont variées, plus le leader devrait faire preuve de flexibilité dans l'exercice de ses compétences relationnelles. À titre d'exemple, certains contextes demandent peu de flexibilité de la part du leader. Ainsi en est-il de ceux qui évoluent dans un environnement stable et qui doivent accomplir des tâches routinières en ayant un faible niveau de responsabilité. Par ailleurs, les contextes qui demandent une grande flexibilité se situent à l'opposé : tâches novatrices, haut niveau de responsabilité, environnement en rapide mutation<sup>834</sup>. Le contexte de nouvelle évangélisation dans lequel nous sommes appelé à évoluer correspondrait davantage à cette dernière réalité. Le formateur de disciples doit savoir adapter son style d'apprentissage aux exigences nouvelles de chacune des situations qui se présentent à lui. Quand on parle de flexibilité, il s'agit de la capacité à adapter son style de leadership en fonction de chaque situation. Certains leaders semblent se limiter à l'emploi d'un seul style de leadership, adapté à un contexte bien précis. Selon Daniel Goleman, spécialiste de ce qu'on appelle l'« intelligence émotionnelle », une telle rigidité relationnelle serait l'une des deux causes les plus connues de dérapage organisationnel<sup>835</sup>.

Une fois reconnue l'importance d'une telle flexibilité, pour que celle-ci soit exercée, encore faut-il pouvoir disposer d'une gamme relativement étendue de compétences relationnelles. La mise au jour de compétences relationnelles propres au coaching a permis d'identifier une douzaine de compétences. Si l'on en croit le témoignage des Évangiles, ces compétences auraient été exercées par Jésus lui-même en sa qualité de

---

<sup>833</sup> Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique ». p. 247-249.

<sup>834</sup> Hersey, Paul H., Kenneth Blanchard, Dewey E. Johnson. *Management of Organizational Behavior – Leading Human Resources*. New Jersey : Pearson, 2013, p. 194.

<sup>835</sup> Ibid.



formateur de disciples. Il existe d'autres compétences relationnelles que des études ultérieures permettraient de mettre en évidence.

En résumé, la flexibilité et l'étendue des styles de leadership constituent de vrais défis qui peuvent expliquer en partie les difficultés relationnelles que nous avons constatées dans notre pratique de la formation de disciples. D'où l'importance de savoir moduler autrement la relation entre le formateur et le disciple.

## 1. Un modèle général axé sur l'apprentissage

La prise en compte de ce phénomène nous amène à repenser la relation entre formateur et disciple en termes d'apprentissage. Pourquoi?

Tout comme pour le choix d'un paradigme ecclésiologique (chapitre 10), le choix d'un paradigme de formation devrait permettre de solutionner un certain nombre de problèmes pratiques auxquels fait face le formateur de disciples. La mise au jour de compétences relationnelles nous a permis de solutionner une difficulté à laquelle nous étions confronté sur le terrain. Cependant, cette découverte a mis en évidence une autre difficulté, aussi importante : il n'est pas suffisant de disposer de compétences relationnelles; encore faut-il que l'étendue de ces compétences soit suffisante, et que l'on fasse appel à ces compétences tout en faisant preuve d'une réelle flexibilité dans l'exercice de son leadership. Dans ce contexte, quel paradigme de formation se montre le plus apte à solutionner ce type de difficulté?

À la lumière des considérations précédentes, le paradigme de l'apprentissage paraît comporter plusieurs avantages, comme nous aurons l'occasion de le voir.

Sur le plan pratique, il permet de situer l'exercice des compétences relationnelles en coaching dans un ensemble plus vaste, celui d'une dynamique d'apprentissage.

Sur le plan théologique, il permet de mettre en lumière la relation d'apprentissage qui s'est développée entre Jésus et ses disciples durant sa vie publique. Ce faisant, il nous aide à saisir plus en profondeur le type de relation qu'entretient le disciple avec son Maître, une relation admirablement bien résumée dans l'Évangile selon saint Luc : « Le disciple n'est pas au-dessus de son maître, mais tout disciple bien équipé (*katértisménos*) sera comme son maître » (Luc 6, 40). Saint Matthieu l'évoquera en des termes plus sobres : « Le disciple n'est pas au-dessus de son maître, ni le serviteur au-dessus de son seigneur. Au disciple il suffit

d'être comme son maître, et au serviteur d'être comme son seigneur » (Matthieu 10, 24-25)<sup>836</sup>. Pour sa part, l'évangéliste saint Jean reprendra la même idée à deux reprises. Une première mention arrive au terme du lavement des pieds : « En vérité, en vérité, je vous le dis, un serviteur n'est pas plus grand que son maître, ni un envoyé plus grand que celui qui l'envoie » (Jean 13, 16). Une deuxième mention est faite dans le contexte johannique des relations avec le monde : « Le serviteur n'est pas plus grand que son maître; s'ils m'ont persécuté, ils vous persécuteront vous aussi; s'ils ont observé ma parole, ils observeront aussi la vôtre » (Jean 15, 20). Une note de la Bible TOB synthétise bien l'idée sous-jacente à ces différents passages : « la condition du disciple ou de l'envoyé doit nécessairement ressembler à celle de Jésus et les amener au don de leur vie au service de leurs frères »<sup>837</sup>. Nous comprenons la note de la manière suivante : la condition d'apprenti dans laquelle se trouve le disciple doit de plus en plus l'amener à ressembler à son Maître; d'apprenti-formateur, le disciple est appelé à servir à son tour comme formateur de disciples (Matthieu 28, 18-20).

Dans ce chapitre, nous présenterons dans un premier temps le modèle de l'apprentissage comme cadre d'analyse. Puis, nous discuterons de la manière dont peut se structurer une telle relation d'apprentissage. Enfin, nous évoquerons la théorie du changement qui sous-tend le paradigme de l'apprentissage.

Pour chacune des composantes de ce modèle général, nous procéderons de la même façon : nous introduirons le concept, pour ensuite le présenter, et enfin, l'évaluer à la lumière de la recherche que nous avons menée jusqu'à présent. Ce modèle de formation pavera la voie à un modèle ecclésial dans le prochain chapitre (chapitre 10).

## 1.1 Introduction au modèle général axé sur l'apprentissage

Du 7 au 28 octobre 2012 s'est tenue à Rome la treizième assemblée générale ordinaire du Synode des évêques ayant pour thème : « Synode sur la nouvelle évangélisation pour la transmission de la foi chrétienne ». Au chapitre 4 du document préparatoire appelé *instrumentum laboris*, il est question de « raviver l'action pastorale »<sup>838</sup>. On y évoque deux formes de transmission à considérer en terme pastoral : l'initiation (n° 131-137) et l'éducation (n° 147-152). Une autre forme de transmission, pourtant bien présente dans la société actuelle, n'a pas été présentée dans le document. Il s'agit de l'apprentissage. Pourquoi ne s'y retrouve-t-elle pas?

---

<sup>836</sup> Keener, Craig S. Op. cit. p. 325. S'appuyant sur les propos du philosophe Épictète, Keener précise qu'à l'Antiquité, le statut le plus élevé auquel pouvait aspirer un disciple était d'être dans une relation égalitaire avec son maître.

<sup>837</sup> Société biblique française. *Traduction oecuménique de la Bible*. Paris : Éditions du Cerf, 1989, p. 326, note x.

<sup>838</sup> Synode des Évêques. *XIII<sup>ème</sup> assemblée générale "La nouvelle évangélisation pour la transmission de la foi chrétienne" – Instrumentum laboris*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 2012. Document HTML : [http://www.vatican.va/roman\\_curia/synod/documents/rc\\_synod\\_doc\\_20120619\\_instrumentum-xiii\\_fr.html](http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20120619_instrumentum-xiii_fr.html)

Les travaux en théologie pratique de Jacques Audinet et de son équipe ont mis en évidence trois formes culturelles de transmission : « L’instruction, l’apprentissage, l’initiation sont autant de manières pour une société ou un groupe d’assurer la communication des acquis qui lui sont spécifiques »<sup>839</sup>. En ce sens, la relation d’apprentissage est un mode de transmission au cœur de toute société. Cependant, Abel Pasquier fait remarquer que « nous sommes aujourd’hui dans une société où prédomine l’apprentissage »<sup>840</sup>. Cela s’explique du fait que :

Chaque société relève d’une dominante dans ses modes d’assurer sa survie, voire qu’elle supplée à un mode par les autres, de telle sorte que toute société offrirait une combinatoire des différents modes du transmettre. On aurait ainsi des sociétés à dominante initiation ou apprentissage ou savoir, et des combinaisons des trois en situations données<sup>841</sup>.

À ce propos, voici une typologie des formes culturelles de transmission que présente Abel Pasquier dans son article « Typologie des mécanismes du transmettre » :

**Tableau 6 : Typologie des mécanismes du transmettre selon Pasquier<sup>842</sup>**

|                                | ENSEIGNEMENT  | APPRENTISSAGE                            | INITIATION                     |
|--------------------------------|---|--|--------------------------------|
| ACTEURS<br>(Qui à qui?)        | Maître<br>Élèves  | Maître d’oeuvre<br>Apprentis             | Maître d’initiation<br>Novices |
| CONTENU<br>(Quoi?)             | Contenu<br>(matières, idées, vérités)                                 | Tours de main<br>Procédures<br>Aptitudes | Épreuves                       |
| MODALITÉS<br>(Comment?)        | Discours verbalisé<br>(exposition,<br>démonstration,<br>mémorisation) | Exercices répétés et<br>motivés          | Affrontement                   |
| OBJECTIF<br>(Dans quels buts?) | Compréhension<br>Application  | Transformation                           | Franchissement<br>d’une étape  |
| CLEF DU<br>MÉCANISME           | Représentation<br>conceptuelle  | La pratique                              | Structuration<br>symbolique    |

<sup>839</sup> Pasquier, Abel. « Typologie des mécanismes du transmettre ». *Essais de théologie pratique : l’institution et le transmettre*, dir. Jacques Audinet, Paris : Beauchesne, 1988, p. 113.

<sup>840</sup> Idem p. 136.

<sup>841</sup> Idem p. 113.

<sup>842</sup> Idem p. 133.

Comme le montre le tableau ci-dessus, l'apprentissage se caractérise par une relation maître/apprenti axée sur l'acquisition d'aptitudes (ou de compétences). Une telle relation a pour but la transformation de l'apprenti. L'apprentissage est axé sur la mise en pratique et se réalise par le biais d'exercices répétés. L'apprentissage se distingue en cela de l'enseignement qui met l'accent sur la transmission de contenu (matières, idées, vérités) et qui a pour but la compréhension/l'application de ces vérités en usant d'une série de stratégies didactiques axées sur le discours verbalisé. L'apprentissage se distingue aussi de l'initiation qui propose aux novices une série d'épreuves au moyen desquelles se vit un affrontement dont ils sont appelés à sortir victorieux, le but étant de franchir une nouvelle étape qui marque la sortie symbolique d'un état (*non-initié*) pour entrer dans un nouvel état (*initié*).

Signalons que *l'Instrumentum laboris* du Synode aurait eu intérêt à reconnaître la relation d'apprentissage comme forme de transmission de la foi, non seulement en raison de ce qui précède, mais encore et surtout, afin d'assurer la cohérence interne du document.

En effet, dès les premières lignes, le chapitre IV insiste sur « la nécessité d'annoncer l'Évangile avec le langage des hommes, enracinés dans leurs cultures et parmi eux. Il s'agit là d'une loi », dit le document. Cette loi, c'est celle de l'inculturation, « loi de toute évangélisation »<sup>843</sup>. Une telle loi devrait effectivement entraîner une « compréhension toujours plus claire des formes de transmission de la foi, ainsi que des mutations sociales et culturelles qui se posent face au christianisme d'aujourd'hui »<sup>844</sup>.

S'il est si important de transmettre la foi en tenant compte de la culture contemporaine, et en particulier des formes de transmission actuelles, on ne peut ignorer la relation d'apprentissage comme mode de transmission prédominant dans le monde d'aujourd'hui, selon Audinet. Aborder ainsi le problème de la transmission, c'est opérer une forme de transposition anthropologique, en employant le langage du monde d'aujourd'hui<sup>845</sup>. Une telle importance accordée à l'apprentissage permet de dégager des perspectives de formation qui touchent la structure de la relation, la théorie du changement et le type d'évaluation que nous sommes appelé à mener dans un tel contexte.

---

<sup>843</sup> Synode des Évêques. *XIII<sup>ème</sup> assemblée générale – Instrumentum laboris*. n° 129.

<sup>844</sup> Idem n° 130.

<sup>845</sup> Paul VI. *Evangelii Nuntiandi*. n° 63.

## 1.2 Présentation du modèle général axé sur l'apprentissage

Parmi les formes de transmission existantes, la relation d'apprentissage conserve un statut spécial, puisqu'il s'agit d'un mode de transmission au cœur de la culture juive, spécialement à l'époque de l'Antiquité; elle est aussi au cœur des Évangiles, en particulier dans l'Évangile selon Matthieu; elle permet d'envisager le processus de formation de disciples sous l'angle d'une relation de maître à apprentis, suivant plusieurs stades de développement.

Sur cette base, nous chercherons à donner quelques points de repère permettant de mieux cerner une forme de transmission longtemps considérée, qui gagne à être redécouverte aujourd'hui en Église.

### 1.2.1 L'apprentissage dans la culture juive antique

À l'époque de Jésus, l'apprentissage était une modalité de formation profondément ancrée dans la structure de la société. Dans l'ancien Israël, on considère que les enfants étaient éduqués de manière informelle dans les maisons et de manière formelle dans des écoles dirigées par des maîtres ou des rabbis<sup>846</sup>.

Dans ce contexte, l'apprentissage se développait de manière informelle dans les familles propriétaires d'une terre ou d'un commerce. En guise d'exemple, certains collaborateurs privilégiés de Jésus se sont occupés des affaires familiales et furent apprentis auprès de leur père avant de se joindre au groupe des disciples. Matthieu rapporte que Jacques et Jean étaient en train de laver leurs filets de pêche avec leur père au moment où Jésus les appelle à le suivre (Matthieu 4, 21). Ces deux hommes ont appris la pêche commerciale en compagnie de leur père, suivant la coutume du temps. Quant à Jésus, il aurait appris à pratiquer le métier de charpentier en compagnie de son père adoptif Joseph.

À l'époque, l'apprentissage se développait aussi de manière plus formelle au sein du système rabbinique. Les rabbis n'avaient pas pour unique tâche de transmettre des informations factuelles à leurs disciples. Ils devaient aussi les introduire à un nouveau style de vie. Ce nouveau style de vie devait être appris par l'observation et la participation progressive à la vie du rabbi. On considérait les disciples comme des « apprentis rabbis » ou des « rabbis en formation ». Ils devaient recevoir une éducation qui « consistait à apprendre ce que le maître savait et apprendre comme le maître pensait et agissait dans n'importe quelle circonstance imaginable... Le but du discipulat rabbinique était de faire de chacun une réplique quasi parfaite

---

<sup>846</sup> Csinos, David M. « 'Come, Follow Me': Apprenticeship in Jesus' Approach to Education. » *Religious Education: The Official Journal of The Religious Education Association* 105, n°1 (2010) : p. 51.

[a close replica] de son maître ». Les disciples devaient devenir « comme leur maître ». Il est difficile ici de ne pas entendre en écho les paroles de Jésus à ses disciples : « Au disciple il suffit d'être comme son maître, et au serviteur d'être comme son seigneur » (Matthieu 10, 25). Selon Csinos, Jésus connaissait le modèle d'apprentissage, tel que vécu dans le système rabbinique. Il aurait même assumé ce modèle au sein de son propre ministère, comme en font foi plusieurs passages dans lesquels Jésus accepte que l'on vienne à lui en employant le titre de « rabbi »<sup>847</sup>. À titre d'exemple, lorsque des disciples font sa connaissance et cherchent à connaître le lieu où il demeure, ils lui demandent : « Rabbi – ce qui signifie Maître – où demeures-tu? » (Jean 1, 38). Lorsque Nicodème vint voir Jésus durant la nuit, il lui dit : « Rabbi, nous savons que tu es un maître qui vient de la part de Dieu... » (Jean 3, 2). Plusieurs passages dans l'Évangile selon saint Jean montrent que Jésus accepte d'être appelé « rabbi » (Jean 1, 38; 1. 49; 3, 2; 3, 26; 4, 31; 6, 25; 9, 2; 11, 8). Jésus rappelle cependant qu'il n'y a qu'un seul « rabbi » ou « maître » et que tous ceux qui le suivent restent fondamentalement des disciples : « Mais vous, ne vous faites pas appeler "Rabbi"; car un seul est votre Maître, et vous êtes tous frères » (Matthieu 23, 8).

## 1.2.2 L'apprentissage dans les Évangiles

Afin de mieux cerner en quoi consiste la formation de disciples dans le Nouveau Testament, la théologienne Sylvia Wilkey Collinson a cherché à déterminer les éléments essentiels de cette formation dans les Évangiles. Pour chacun d'eux, elle s'est interrogée sur la relation de formation de disciples qui s'y développe, ainsi que sur le modèle de formation présenté par chacun des évangélistes. Nous nous concentrerons uniquement sur l'Évangile selon Matthieu, puisque c'est à partir de cet Évangile que nous avons dégagé les compétences relationnelles du formateur de disciples<sup>848</sup>. Nous nous intéresserons aux modalités de formation dégagées par Collinson, à savoir : l'enseignement, la modélisation, la communauté, l'action et la réflexion sur l'action, l'exemple et la formation en vue d'en former d'autres. La majorité de ces éléments constitue des traits caractéristiques d'une relation d'apprentissage, que nous retrouverons plus loin, lorsqu'il s'agira d'évoquer les stades de développement d'une telle relation.

### 1.2.2.1 L'enseignement

Dans l'Évangile selon Matthieu, Jésus veut permettre à ses disciples de mieux « comprendre » ce qu'est le Royaume de Dieu et son rôle dans l'établissement de ce Royaume<sup>849</sup>. Pour ce faire, il profite des occasions que lui fournissent diverses situations de la vie courante pour expliquer ou faire découvrir aux disciples le

---

<sup>847</sup> Idem p. 52.

<sup>848</sup> Collinson, Sylvia Wilkey. *Making Disciples – The Significance of Jesus' Educational Methods for Today's Church*. Eugene : Wipf & Stock, 2004, p. 45-57 (chapitre 4).

<sup>849</sup> Idem p. 50.

Royaume de Dieu. La « compréhension » est vue comme une condition essentielle permettant à la Parole de Dieu de porter du fruit (Matthieu 13, 1-23. 51).

#### *1.2.2.2 La modélisation*

Comme formateur, Jésus ne se contente pas de promouvoir certaines valeurs. Celui-ci cherche à les modéliser (*modelling*) par ses attitudes et ses comportements<sup>850</sup>. Le Sermon sur la montagne ne présente pas un idéal de vie chrétienne abstrait. Au contraire, chacune des béatitudes (Matthieu 5, 2-12) constitue un des traits caractéristiques de la vie de Jésus. Jésus agit comme un modèle que ses disciples sont en mesure d'observer et d'imiter au fil du temps.

#### *1.2.2.3 Une communauté de formation et de mission*

Jésus a appelé ses disciples à faire partie d'une nouvelle communauté (*a new discipling community*) où formation et mission étaient intimement liées<sup>851</sup>. Quand Jésus a appelé ses disciples à devenir « pêcheurs d'hommes », ceux-ci se joignirent au petit groupe des disciples dans l'espoir d'apprendre à « pêcher » des gros poissons, plus gros que ceux qu'ils avaient attrapés par le passé... La formation qu'ils recevaient auprès de Jésus était toute tournée vers la mission. Suite à l'appel de Jésus (Matthieu 10, 15), la communauté qu'ils formaient devint un groupe d'envoyés (*apostoloi*).

#### *1.2.2.4 L'action et la réflexion sur l'action*

Au sein de cette communauté, Jésus chercha à développer la foi de ses disciples, en les engageant dans un processus d'action et de réflexion sur l'action<sup>852</sup>. Jésus se servait des situations de la vie courante pour les amener à agir, puis ensuite, à réfléchir sur ce qu'ils avaient fait (ou pas fait). À plusieurs occasions, Jésus a demandé à ses disciples de poser des gestes importants. Mais la plupart du temps, ils ne réussissaient pas à les accomplir. Jésus profitait de ces moments pour mieux leur faire comprendre sa puissance et son autorité. En guise d'exemple, pensons à l'épisode où Jésus demande à ses disciples de « remonter dans la barque et à le précéder sur l'autre rive, pendant qu'il renverrait les foules » (Matthieu 14, 22). Les disciples réalisent ce qu'il leur demande, bien qu'ils ne soient pas des marins expérimentés. Au beau milieu de la tempête, Jésus ordonne à Pierre de venir à lui sur les eaux, chose qu'il réussit à faire, jusqu'au moment où, « en voyant le vent, il eut peur et, commençant à couler, il s'écria : "Seigneur, sauve-moi!" » (Matthieu 14, 30). Jésus utilisa cette situation limite pour augmenter la foi de Pierre. Le même genre d'évènement survint lorsque les disciples cherchèrent à expulser sans succès un démon d'un garçon épileptique (Matthieu 17, 14-21). Jésus les amena

---

<sup>850</sup> Ibid.

<sup>851</sup> Collinson, Sylvia Wilkey. Op. cit. p. 52.

<sup>852</sup> Ibid.

à réfléchir après-coup à cette intervention en les encourageant à démontrer plus de foi et à prier davantage le Dieu de l'impossible.

#### 1.2.2.5 L'exemple

Jésus connaissait le pouvoir de l'exemple<sup>853</sup>. Il aimait donner en exemple ceux qui démontraient dans leurs attitudes et leurs comportements une foi vivante. Le chapitre 9 de l'Évangile selon Matthieu comporte une série de récits qui illustrent la foi agissante de plusieurs personnes : les amis d'un homme paralysé (v. 2), une femme atteinte d'hémorragies (v. 22) et deux hommes aveugles (v. 28). Chez Matthieu, aucun disciple n'est félicité ou encouragé pour sa « grande foi ». Il n'y a que le centurion romain et la femme cananéenne qui aient été donnés en exemple à cause de leur foi (Matthieu 8, 10; 15, 28).

#### 1.2.2.6 La formation en vue d'en former d'autres

Pour Collinson, la formation de disciples, telle que présentée dans les Évangiles, veut permettre à ceux qui ont été formés de pouvoir en former d'autres<sup>854</sup>. Ceci ressort particulièrement bien de la version matthéenne du mandat missionnaire. Cette version a ceci de particulier qu'elle met en évidence la dimension relationnelle de la transmission de la foi : « Allez donc, de toutes les nations, faites des disciples, les baptisant au nom du Père et du Fils et du Saint-Esprit, et leur apprenant à observer tout ce que je vous ai prescrit » (Matthieu 28, 18-20). Collinson rappelle que le verbe principal dans ce passage (*matêteusatè*) traduit par « faites des disciples » signifie en réalité « faites des apprentis ».

### 1.2.3 Le développement de la relation d'apprentissage

Traditionnellement, l'apprentissage se caractérise par une relation de maître à apprenti appelée à se développer au fil du temps. Dans une telle relation, « l'apprenti développe des compétences pour devenir à son tour un expert compétent. Au début, le maître montre comment les choses sont faites, l'apprenti répète le processus et le maître évalue l'effort et le résultat »<sup>855</sup>. La transmission par l'apprentissage peut être envisagée selon une perspective de mise en pratique des savoirs acquis auprès d'un maître.

Jésus se présente lui-même comme un maître qui procède par étapes pour sélectionner des novices, les former comme apprentis, leur déléguer des tâches comme compagnons et enfin, les envoyer en mission comme apôtres. Il est possible de représenter ce processus en quatre stades de développement. Nous illustrerons chacun de ces stades à l'aide d'un passage tiré des Évangiles. Nous nous inspirons de l'ouvrage

---

<sup>853</sup> Collinson, Sylvia Wilkey. Op. cit. p. 54.

<sup>854</sup> Ibid.

<sup>855</sup> Davel, Eduardo, Diane-Gabrielle Tremblay. Op. cit. p. 28.



*Lead Like Jesus* de Kenneth Blanchard et Phil Hodges qui comparent la relation de Jésus avec ses disciples à une relation maître/apprenti<sup>856</sup>.

**Tableau 7 : La relation maître/apprenti dans les Évangiles selon Blanchard et Hodges<sup>857</sup>**

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p><i>Sélection des apprentis et communication de la tâche à accomplir</i></p> <p>« Venez à ma suite et je vous ferai pêcheurs d'hommes » (Matthieu 4, 19)</p> <p><b>novices</b><br/><b>S1</b></p> | <p><i>Formation, mise en pratique et évaluation de l'action entreprise</i></p> <p>« Alors les disciples, s'approchant de Jésus, lui dirent en particulier : 'Et nous, pourquoi n'avons-nous pu le chasser? » (Matthieu 17, 19)</p> <p><b>apprentis</b><br/><b>S2</b></p> | <p><i>Délégation de tâches et encouragement</i></p> <p>« Je vous appelle mes amis... Je vous ai donné mission d'aller, de porter du fruit, du fruit qui soit durable » (Jean 15, 15-16)</p> <p><b>compagnons</b><br/><b>S3</b></p> | <p><i>Reconnaissance et délégation des responsabilités</i></p> <p>« Allez! De toutes les nations, faites des disciples... » (Matthieu 28, 18-20)</p> <p><b>maîtres</b><br/><b>S4</b></p> |
|--|--|--|--|

Le premier stade correspond à la sélection des **novices (S1)**. Ceux-ci sont choisis en fonction d'une tâche à accomplir : « Venez à ma suite et je vous ferai pêcheurs d'hommes » (Matthieu 4, 19). À ce stade, Jésus donne des instructions spécifiques qui guident, dirigent, et donnent une structure d'apprentissage à ses nouveaux novices. Ceux-ci ont besoin d'être orientés et de recevoir des informations de base en vue de progresser dans le processus de formation<sup>858</sup>. Il dit aux disciples « quoi » faire sans nécessairement leur expliquer « pourquoi » le faire. Jésus connaît le pouvoir de l'exemple. Il se présente à eux comme un exemple vivant qu'ils auront à observer attentivement dans ses moindres gestes et paroles. Il cherche à modéliser les attitudes et les comportements que les disciples seront ensuite appelés à imiter.

Le deuxième stade correspond à la formation des **apprentis (S2)**. Jésus veille à donner des enseignements qui devront être mis en pratique et évalués en cours de route. Dans ce contexte, Jésus utilise une méthode de

<sup>856</sup> Blanchard, Ken, Phil Hodges. *Lead Like Jesus – Lessons from the Greatest Leadership Role Model of All Time*. Nashville : Thomas Nelson, 2005, p. 119-150.

<sup>857</sup> Idem p. 138.

<sup>858</sup> Idem p. 127.

type *action-learning* ou « action et réflexion sur l'action ». Un passage illustre bien ce principe. De retour de mission, un homme se plaint auprès de Jésus que ses disciples n'ont pas pu aider son fils qui est « lunatique » et qui été possédé d'un démon : « Je l'ai bien amené à tes disciples, mais ils n'ont pas pu le guérir » (Matthieu 17, 16). Après avoir accueilli cette plainte, Jésus fait amener l'enfant et expulse le démon sur-le-champ. Aussitôt, les disciples réagissent : « Alors les disciples, s'approchant de Jésus, lui dirent en particulier : "Et nous, pourquoi n'avons-nous pu le chasser?" » (Matthieu 17, 19). Jésus procède alors à une petite évaluation de leur activité missionnaire. Il soutient que c'est à cause de la « pauvreté de [leur] foi » qu'ils n'arrivent pas à poser les mêmes gestes que lui<sup>859</sup>. À ce stade, Jésus cherche à former les disciples, tout en écoutant, en clarifiant, en expliquant, en convaincant, en persuadant, en coachant, en conseillant et en aidant ceux-ci. Il répond aux questions relatives au « pourquoi » de la vie apostolique. Les disciples cherchent en effet à comprendre ce qui leur est demandé et ils dépendent de leur maître pour recevoir l'appui nécessaire<sup>860</sup>.

Le troisième stade en est un où les disciples devenus **compagnons (S3)** se voient confier des tâches à accomplir, tout en recevant davantage de rétroaction de la part de Jésus. Ils amorcent un réel compagnonnage auprès de leur Maître. Jésus leur donne des conseils, répond à leurs questions, les corrige. Cependant, il n'est pas là pendant que les disciples accomplissent leurs tâches. Il est là pour les supporter, les encourager, les mobiliser afin qu'ils deviennent des missionnaires chevronnés. Pour ce faire, il les envoie en stages missionnaires. Ces projets de courte durée ont des paramètres précis. Ils doivent permettre aux disciples de gagner en confiance et en compétence<sup>861</sup>. À ce stade, les apprentis sont considérés comme des partenaires au sein d'une communauté d'apprentissage. Ils sont perçus comme des collaborateurs appelés à développer une relation partenariale avec leur Maître. En fait foi ce passage de l'Évangile selon saint Jean où Jésus considère maintenant ses disciples comme des amis appelés à collaborer avec lui dans le ministère : « Je vous appelle mes amis... Je vous ai donné mission d'aller, de porter du fruit, du fruit qui soit durable » (Jean 15, 15-16).

Le dernier stade est celui où les apprentis deviennent des **maîtres (S4)** ou des formateurs à leur tour. Ils sont devenus aptes à former d'autres apprentis. Puisqu'ils sont prêts à former des disciples à leur tour, Jésus les envoie en mission et leur donne un mandat officiel : « Allez! De toutes les nations, faites des apprentis ... » (Matthieu 28, 18-20). Bien que Jésus les ait envoyés, il ne les a pas abandonnés. À ce stade, le maître reste présent, mais de manière différente. Il leur annonce qu'il leur enverra l'Esprit Saint, le Paraclet et le Consolateur pour leur permettre de remplir leur mission (Jean 14, 16-18; 15, 26-27). À ce stade, les disciples ne sont pas devenus complètement autonomes, coupés de leur Maître; ils sont plutôt devenus pleinement

---

<sup>859</sup> Idem p. 132.

<sup>860</sup> Idem p. 130.

<sup>861</sup> Idem p. 133.

responsables. Ils sont associés à Lui et se rappellent ses paroles et ses actions, par la puissance de l'Esprit Saint<sup>862</sup>.

Chacun de ces stades correspond en fait à un style de leadership (ou style d'apprentissage) de la part de Jésus. Nous aurons l'occasion de définir ce qu'est un style de leadership et ce que comprend plus précisément chacun de ces stades dans la deuxième partie de ce chapitre portant sur la « structure de la relation d'apprentissage ». Signalons simplement que ces stades et la description qui leur est associée est le fruit d'une relecture critique des Évangiles à l'aide de la théorie du leadership situationnel de Hersey et Blanchard (voir dans le tableau ci-dessus la mention de chacun des styles : S1, S2, S3 et S4).

Déjà, dans leur ouvrage *Lead like Jesus*, Blanchard et Hodges nous mettent sur la piste lorsqu'ils présentent chacun des styles de leadership en utilisant le langage traditionnellement lié à l'apprentissage. La réflexion théologique qu'ils nous permettent de faire nous donne de reconnaître l'existence d'un processus d'apprentissage dans les Évangiles, processus qui s'apparente à celui décrit par leur théorie. Pour affirmer cela, nous nous appuyons sur la thèse de doctorat en éducation de David Bryte Roberts obtenue en décembre 2012 au Southeastern Baptist Theological Seminary (Wake Forest, Californie). La dissertation a pour titre *A Directed Content Analysis of the Leadership of Jesus Among the Twelve Disciples Using the Framework of the Situational Leadership Model*. La réflexion que nous mènerons dans la deuxième section de ce chapitre aura le mérite de nous faire poser un regard différent sur les Évangiles sous l'angle de l'apprentissage. Voici comment Roberts résume ce que disent Blanchard et Hodges du processus d'apprentissage dans leur livre *Lead like Jesus*<sup>863</sup> :

- Novice – quelqu'un qui ne fait que commencer à performer une tâche particulière ou à accomplir un but;
- Apprenti – quelqu'un en formation qui n'a « pas encore maîtrisé toutes les informations et les compétences de manière à pouvoir travailler seul. Les apprentis ont besoin d'être assurés qu'ils font la bonne chose de la bonne manière et ils doivent être corrigés quand ils ne l'ont pas'. Ils ont aussi besoin de quelqu'un pour mettre en perspective les progrès accomplis, de manière à ce qu'ils ne deviennent pas trop confiants avec des succès immédiats ou découragés avec un échec initial »;
- Compagnon – quelqu'un qui a acquis des compétences bien développées dans l'accomplissement d'une tâche ou d'un rôle; cependant, il a encore besoin d'attention, afin qu'il ne se surestime pas ou qu'il ne tombe pas dans l'apathie;
- Maître – quelqu'un qui manifeste de la confiance, de la motivation, et qui a des compétences pleinement développées, de manière à produire d'excellents résultats sur le plan individuel, et de manière à être sage et inspiré pour enseigner aux autres.

---

<sup>862</sup> Idem p. 137.

<sup>863</sup> Roberts, David Bryte. Op. cit. p. 61-62.

## 1.3 Évaluation du modèle général axé sur l'apprentissage

Nous avons d'abord envisagé la relation d'apprentissage comme un mode de transmission au cœur de la culture juive. Puis, diverses modalités de la relation d'apprentissage ont été présentées à partir des Évangiles. Enfin, le processus de formation de disciples a été envisagé comme le développement d'une relation maître/disciple en constante progression.

Nous discuterons maintenant des forces et des faiblesses de ce modèle de formation. Nous le ferons en signalant au passage quelques pistes qui peuvent initier des travaux ultérieurs.

Voici quelques forces de ce modèle :

1. L'apprentissage est une donnée néotestamentaire fondamentale.
2. L'apprentissage est une dimension essentielle de la culture actuelle.

Voici quelques faiblesses de ce modèle :

1. L'apprentissage accorde trop d'importance à la mise en pratique au détriment de la théorie.
2. L'apprentissage oriente trop vers l'acquisition d'un savoir-faire au détriment d'un savoir-être.
3. L'apprentissage conduit à la répétition d'une tradition et ne laisse pas de place à l'innovation.

Tout en présentant ce qui nous apparaît être certaines forces de ce modèle, nous chercherons à évoquer du même souffle les faiblesses que nous avons signalées.

### 1.3.1 L'apprentissage est une donnée néotestamentaire fondamentale

Le rappel du contexte de la formation de disciples et des diverses modalités de formation qui lui sont associés nous amène à considérer l'apprentissage comme une donnée fondamentale du Nouveau Testament. Ceci constitue un présupposé sous-jacent à la littérature en formation de disciples. Pour les formateurs de disciples, toute entreprise de formation est à considérer comme une pratique d'apprentissage de maître à apprenti. En ce sens, la pratique de Jésus est conforme à un ancien paradigme de formation que l'Église aurait tout intérêt à redécouvrir aujourd'hui. Ceci étant dit, les formateurs de disciples ne disposent pas d'une théorie critique de l'apprentissage. Une telle pratique demande un cadre d'analyse qui soit fondé non seulement sur les plans biblique et théologique, mais aussi sur le plan philosophique.

L'apprentissage est une donnée néotestamentaire fondamentale. Le bref survol que nous venons de faire est insuffisant pour fonder théologiquement le modèle de l'apprentissage. Pour nous permettre d'approfondir cette idée, il serait intéressant d'explorer les travaux du théologien Aaron Milavec, qui s'est particulièrement intéressé à l'apprentissage comme mentalité et pratique chrétienne remontant aux origines du christianisme<sup>864</sup>. Nous nous appuyons ici sur une recension de Joan Crewdson<sup>865</sup> qui porte sur son principal ouvrage concernant la relation d'apprentissage de Jésus avec ses disciples intitulé *To Empower as Jesus Did: Acquiring Power Through Apprenticeship*<sup>866</sup>.

Dans cet ouvrage, Milavec cherche à appliquer les travaux du chimiste et de l'épistémologue britannique d'origine hongroise Michael Polanyi. Celui-ci a développé une réflexion sur la recherche scientifique en s'inspirant du modèle de l'apprentissage. D'une part, il a montré que le processus d'apprentissage permet d'assimiler les compétences qui distinguent les maîtres d'une tradition donnée. D'autre part, il a expliqué comment un tel processus, pour ne pas dégénérer dans une forme d'endoctrinement, doit permettre aux nouveaux maîtres de dépasser la simple répétition et de faire preuve d'innovation<sup>867</sup>.

Dans cet esprit, Milavec a présenté la conscience religieuse comme une compétence acquise, qui se développe comme tout autre apprentissage<sup>868</sup>. De telles considérations l'amènent à discuter des rapports qu'entretiennent nature et grâce. Il reconnaît que le croyant a sa part de responsabilité dans le processus d'apprentissage, mais il reconnaît aussi que la grâce agit par le moyen de compétences tacites qui opèrent de manière inconsciente chez le croyant<sup>869</sup>. Il y aurait lieu d'approfondir plus longuement de telles questions, puisque l'une des objections formulées à l'égard du modèle de l'apprentissage, c'est de se concentrer « principalement sur le développement de compétences professionnelles de type artisanal » et d'avoir peu d'impact sur les autres aspects de la vie de l'apprenti. Cette objection est faite dans le contexte de la formation de disciples, qui s'intéresse au développement spirituel, et qui veut faire en sorte que la formation influence « tous les aspects de la vie incluant les attitudes, les valeurs, les comportements, les compétences, la compréhension rationnelle et la connaissance intellectuelle »<sup>870</sup>.

---

<sup>864</sup> Aaron Milavec a obtenu un doctorat en théologie historique et systématique de la *Graduate Theological Union* (Berkeley). Il s'est particulièrement intéressé à la formation des catéchumènes dans l'Église primitive. On lui doit un ouvrage sur la *Didachè* et la pédagogie de l'apprentissage qui lui est associée.

<sup>865</sup> Crewdson, Joan. « Review-Article: Christian Apprenticeship. » *The Modern Churchman* 27, n° 2 : 1985, p. 50-57.

<sup>866</sup> Milavec, Aaron. *To Empower as Jesus Did: Acquiring Spiritual Power Through Apprenticeship*. Toronto Studies in Theology. New York : The Edwin Mellen Press, 1982.

<sup>867</sup> Crewdson, Joan. Op. cit. p. 50.

<sup>868</sup> Idem p. 51.

<sup>869</sup> Ibid.

<sup>870</sup> Collinson, Sylvia Wilkey. Op. cit. p. 159.

Dans le contexte du Nouveau Testament, Milavec présente Jésus appelant ses disciples « pour être avec lui et pour les envoyer prêcher avec pouvoir de chasser les démons » (Marc 3, 14-15). L'expérience de compagnonnage des disciples les amène à « être avec » Jésus. Ce faisant, Jésus leur communique sa « puissance » pour collaborer à sa mission. En relisant les Évangiles synoptiques avec une « mentalité de l'apprentissage », nous serions plus en mesure d'apprécier le processus selon lequel Jésus transfère son pouvoir-faire à ses disciples<sup>871</sup>. À titre d'exemple, nous avons mis en évidence ci-dessus l'épisode où Jésus, de retour de mission, évalue le ministère de ses apprentis (Matthieu 17). Ceux-ci se plaignent de n'avoir pas pu expulser un démon (v. 19). Selon Milavec, l'échec des disciples s'expliquerait non pas en raison d'un manque de puissance surnaturelle de leur part, mais plutôt par leur incapacité à déployer la puissance qu'ils détiennent en vertu de leur compagnonnage avec Jésus<sup>872</sup>. Ils n'ont pas su mettre en pratique leur foi (v. 20).

La perspective de l'apprentissage permettrait aussi de relire à nouveaux frais les Actes des Apôtres. Comme nous aurons l'occasion de le voir dans la seconde partie de ce chapitre, la dynamique de l'apprentissage est présente dans les premiers temps de l'Église. Le livre des Actes des Apôtres montre combien « les pratiques d'apprentissage employées par Jésus jouèrent un rôle décisif, à la fois dans la formation de Paul et dans l'établissement par Paul des communautés chrétiennes »<sup>873</sup>. Nous avons déjà vu que la relation de Barnabé avec Paul est liée à des pratiques d'apprentissage, en particulier à l'exercice de compétences relationnelles (chapitre 7). Milavec aurait signalé que de telles pratiques étaient utilisées par l'Église dans la préparation des catéchumènes au baptême<sup>874</sup>. À ce sujet, Milavec nous rappelle qu'on ne peut pleinement apprécier à sa juste valeur la perspective catéchuménale sans comprendre la dynamique de l'apprentissage qui lui est intrinsèque. Il a cherché à en faire la démonstration dans plusieurs études critiques de la *Didache*<sup>875</sup>. Ceci a de quoi nous intéresser dans un contexte ecclésial où l'on cherche à se réappropriier le riche héritage de la démarche catéchuménale.

Un dernier aspect sur lequel nous aimerions attirer l'attention est le rapport entre tradition et innovation dans un contexte d'apprentissage. Une des objections que l'on peut formuler à l'égard de ce modèle, c'est le danger pour l'apprenti de se trouver enfermé dans la perpétuation d'une tradition passée et d'être coupé de toute perspective d'avenir. Il pourrait se contenter de suivre servilement l'exemple de son maître et de transmettre machinalement son enseignement. Dans son étude, Milavec analyse le processus de découverte et l'applique à la vie chrétienne. L'apprenti expérimenté est apte à percevoir une réalité d'ordre spirituel. Ainsi, l'apprenti

---

<sup>871</sup> Crewdson, Joan. Op. cit. p. 52.

<sup>872</sup> Ibid.

<sup>873</sup> Ibid.

<sup>874</sup> Crewdson, Joan. Op. cit. p. 53.

<sup>875</sup> À propos de la *Didachè*, Aaron Milavec a publié les ouvrages suivants : Aaron Milavec. *The Didache – Faith, Hope, and Life of the Earliest Christian Communities, 50-70 C.E.* Mahwah : Paulist Press, 2003. Voir aussi Aaron Milavec. *The Didache – Text, Translation, Analysis, and Commentary.* Collegeville : Liturgical Press, 2003.

bien formé peut s'ouvrir à des inspirations prophétiques qui l'amèneront à revoir ou à réformer la tradition dont il a hérité. Toute vision prophétique aurait pour effet de perturber le *statu quo* et de servir de point de départ à un réveil religieux<sup>876</sup>. De plus, l'inspiration prophétique ne serait pas l'apanage d'une élite. Elle serait le propre de toute expérience religieuse, selon Milavec<sup>877</sup>. Dans le contexte de la formation de disciples, nous dirions que tout disciple bien formé est appelé à devenir un leader ouvert aux inspirations prophétiques. L'exercice du leadership passe par la réception d'une vision de la part du Seigneur, une vision que le leader est appelé à communiquer et à réaliser dans un temps et un lieu déterminé<sup>878</sup>. La réception d'une vision n'est pas réservée aux seuls ministres ordonnés : tout baptisé est appelé à réaliser la vision qui lui est donnée de la part du Seigneur. Ceci fait écho à la prière d'ouverture de la messe numéro 1 du Missel romain : « Aux appels de ton peuple en prière, réponds, Seigneur, en ta bonté : donne à chacun la claire vision de ce qu'il doit faire et la force de l'accomplir » (Missel romain, I). Il s'agit là d'une piste intéressante qui demanderait à être explorée en théologie pratique.

Après avoir évoqué la dimension néotestamentaire de l'apprentissage, nous aborderons maintenant sa dimension culturelle.

### 1.3.2 L'apprentissage est une dimension essentielle de la culture actuelle

Au début de ce chapitre, l'évocation des travaux de Jacques Audinet a permis de mettre en évidence l'actualité du modèle de l'apprentissage. L'apprentissage serait le mode de transmission dominant dans le monde d'aujourd'hui. Dans les grandes organisations et dans les entreprises, on fait maintenant référence à « l'apprentissage organisationnel » comme étant un type de formation permettant de sortir du cadre limitant de la formation conventionnelle. Par formation conventionnelle, on entend ici la formation offerte dans un cadre formel (comme une salle de classe en contexte scolaire). Une des objections formulées à l'égard de cette approche, c'est l'idée selon laquelle l'apprentissage chercherait à évacuer toute formation de type conventionnel, comme peut l'être l'enseignement. Elle mettrait trop d'accent sur la mise en pratique au détriment de la théorie. L'apprentissage est un type de formation informelle qui cherche non pas à remplacer une formation plus théorique, mais à la compléter. Selon Diane-Gabrielle Tremblay, professeure à la Télé-université de l'Université du Québec à Montréal, et Eduardo Davel, professeur substitut à l'Université du Québec, « la formation est un processus organisationnel et l'apprentissage est un processus d'ordre individuel, mais qui se construit socialement. Leurs liens relèvent de la réciprocité, de l'interdépendance et non

---

<sup>876</sup> Crewdson, Joan. Op. cit. p. 54.

<sup>877</sup> Ibid.

<sup>878</sup> Sur la réception et la réalisation d'une « vision » comme leader, voir les ouvrages suivants : Southerland, Dan. *Transitioning – Leading Your Church Through Change*. Grand Rapids : Zondervan, 2000 ; Stanley, Andy. *Visioning – God's Blueprint for Developing and Maintaining Personal Vision*. Sisters : Multnomah Publishers, 1999.

d'une simple relation de cause à effet »<sup>879</sup>. Pour eux, il est clair que « la démarche de l'apprentissage fondé sur la pratique n'est pas incompatible avec celle plus traditionnelle de la formation en entreprise, même si nous pouvons établir des distinctions entre les deux »<sup>880</sup>. Le modèle du leadership situationnel qui fut développé en entreprise intègre effectivement l'enseignement (style de leadership S1<sup>881</sup>). Il prône son intégration à la dynamique de la relation d'apprentissage.

Les spécialistes de l'apprentissage organisationnel promeuvent un type de formation plus informelle qui viendrait pallier les limites de la formation conventionnelle. À propos du modèle conventionnel, signalons-en deux : « les connaissances que nous acquérons à l'école deviennent rapidement obsolètes »; « beaucoup de gestionnaires qui suivent une formation à l'extérieur de l'organisation peuvent se sentir personnellement transformés par celle-ci, mais trouvent parfois difficile d'influencer leur organisation en fonction de ce qu'ils ont vécu »<sup>882</sup>. C'est pourquoi ces spécialistes proposent d'« élargir et diversifier leurs stratégies de formation, en évitant de voir la formation comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen parmi d'autres de susciter l'apprentissage »<sup>883</sup>.

Il existe plusieurs écoles dans le domaine de l'apprentissage organisationnel. Évoquons au passage l'apport des travaux de Chris Argyris et de Donald Schön. Leur réflexion praxéologique fut déterminante dans l'analyse que nous avons faite des résultats (partie 3). Pour eux :

L'apprentissage organisationnel est un processus au sein duquel ces cartes [les cartes mentales] se modifient et par lequel le sens se crée dans une organisation. À ce sujet, Argyris et Schön (1978) ont parlé de construction et de modification des théories d'usage, ce qui est à la base des routines interprétatives utilisées par les décideurs pour détecter les problèmes, définir les priorités et développer une compréhension de la manière dont on fait face aux écarts de performance (Weick, 1979), par exemple<sup>884</sup>.

Pour Argyris et Schön, l'apprentissage est suscité par la prise de conscience d'un écart entre ce qu'on comptait faire et ce que l'on a fait, ou encore, d'un dysfonctionnement sur le terrain. La recherche-action que nous avons réalisée et les dilemmes que nous avons mis en évidence dans nos transcriptions (chapitre 6) montrent à l'évidence toute la valeur d'une telle approche en contexte pastoral :

---

<sup>879</sup> Davel, Eduardo, Diane-Gabrielle Tremblay. Op. cit. p. 30.

<sup>880</sup> Idem p. 252.

<sup>881</sup> Nous aurons l'occasion de présenter les styles de leadership dans la seconde partie de ce chapitre.

<sup>882</sup> Idem p. 18.

<sup>883</sup> Idem p. 10.

<sup>884</sup> Idem p. 37.



Communément, le déclencheur de l'apprentissage prend la forme d'un dysfonctionnement ou relève de la perception élaborée de ce dysfonctionnement. Si nous nous fions à la définition de l'apprentissage organisationnel comme un processus de détection et de correction d'erreurs, l'apprentissage relève notamment de la perception et de la tentative de correction du décalage existant entre performances attendues et résultats effectifs (Argyris et Schön, 1978)<sup>885</sup>.

Dans ce domaine, la relation d'apprentissage entre maître et apprenti reste le modèle emblématique de la formation en contexte de travail. Voilà pourquoi le modèle de l'apprentissage nous apparaît encore une fois une avenue intéressante à explorer dans la société actuelle.

Pour toutes les raisons mentionnées ci-dessus, après évaluation, le paradigme de l'apprentissage est le modèle de formation le mieux adapté à une relation de coaching en contexte de formation de disciples. Elle montre que la relation maître/apprenti n'est pas statique, mais dynamique. C'est dans ce contexte que se situe notre nouvelle pratique de coaching d'apprentissage. À notre avis, les avantages d'un tel paradigme l'emportent sur ses désavantages. Tout cela nous amène à opter pour ce paradigme dans le cadre de cette thèse.

## **2. Une structure de la relation axée sur les styles d'apprentissage**

Après avoir opté pour le paradigme de l'apprentissage comme modèle de formation, il nous reste à présenter la relation d'apprentissage comme une structure de coopération rendue possible par la prise en compte de « styles d'apprentissage » appelés « styles de leadership ». En effet, nous venons de présenter la formation de disciples sous l'angle d'une relation d'apprentissage appelée à se développer dans le temps. La relation de Jésus avec ses disciples se serait modulée suivant au moins quatre « styles de leadership ». Ces styles nous donnent une vision d'ensemble du processus de formation de disciples. Nous chercherons à explorer cette piste, afin de mieux comprendre la formation de disciples sous l'angle de l'apprentissage.

Dans un premier temps, nous verrons ce que signifie l'expression « styles de leadership ». Ensuite, nous présenterons les « styles de leadership » tels qu'envisagés au sein de la théorie du leadership situationnel de Hersey et Blanchard. Nous dégagerons certaines applications de cette théorie dans le cadre de la formation de disciples. Enfin, nous évaluerons la pertinence de cette théorie au sein d'un modèle d'apprentissage.

---

<sup>885</sup> Idem p. 39.

## 2.1 Introduction à la structure d'apprentissage

Selon Robert Clinton, spécialiste du leadership chrétien, la notion de « styles de leadership » est un concept important qui n'a pas été suffisamment étudié dans les milieux chrétiens<sup>886</sup>. Il s'agit d'un concept dynamique et non statique. Il ne s'agit pas d'étiqueter tel ou tel leader en lui apposant un style de leadership, comme si le leader en question ne manifestait uniquement qu'un certain type de comportements<sup>887</sup>. Le leader utilise plusieurs styles de leadership tout dépendant des situations qui se présentent à lui.

Clinton définit un style de leadership comme étant un « modèle comportemental qu'un leader manifeste lorsqu'il cherche à influencer l'attitude et les actions de ceux qui le suivent (*followers*) dans un acte de leadership donné »<sup>888</sup>. Soulignons dans cette définition l'idée de « modèle comportemental ». Ce modèle fait l'objet d'un apprentissage vécu en situation de leadership. Signalons aussi l'idée d'« acte de leadership ». Ce modèle s'actualise au sein d'un acte de leadership, c'est-à-dire « une étape spécifique à un moment donné du processus d'influence du leadership entre une personne d'influence [personne reconnue pour son influence] et ceux qui la suivent (*followers*) [personnes influencées] »<sup>889</sup>. Dans le contexte de la formation de disciples, chacun des actes du formateur peut être considéré comme une étape spécifique du processus d'influence entre le formateur et les disciples.

Plus un leader pose des actes de leadership, plus celui-ci est amené à développer son leadership. Ceci est vrai pour le leader. Ceci est aussi vrai pour le formateur. Bien que le leader soit appelé à utiliser plusieurs styles de leadership au fil du temps, celui-ci pourra manifester une inclination vers tel ou tel style de leadership (*leadership style bent*). Clinton en parle comme de la « tendance [ou inclination] qu'a un leader à adopter un comportement axé sur la tâche ou sur la relation, étant donné des facteurs personnels ou culturels qui affectent le style de leadership situationnel »<sup>890</sup>. En ce qui nous concerne, il s'agit de la tendance qu'a un formateur à développer des compétences techniques ou relationnelles (partie 3). Nous avons constaté notre facilité à gérer la composante technique dans le contexte d'une recherche-formation. Il s'agit d'une dimension que nous avons privilégiée, dès la rédaction du contrat d'apprentissage. Il s'agit aussi d'une tendance que nous avons observée chez plusieurs pasteurs. Nous verrons en quoi la survalorisation de la composante technique comporte certains dangers en contexte pastoral (conclusion).

---

<sup>886</sup> Clinton, J. Robert. *Coming to some Conclusions on Leadership Style (A Manual for use in ML 500/520 Introduction to Leadership)*. Pasadena : Fuller Theological Seminary, 1992, p. 70.

<sup>887</sup> Idem p. 37.

<sup>888</sup> Clinton, J. Robert. *Coming to some Conclusions*. p. 37.

<sup>889</sup> Idem p. 38.

<sup>890</sup> Ibid.

Une fois reconnue la tendance subjective à développer tel ou tel style de leadership, il est possible de constater objectivement l'emploi d'un style de leadership dominant chez un leader. Selon Clinton, le leader pourra développer un « modèle comportemental cohérent » qui dépend du style de leadership qu'il a tendance à préférer. Pour caractériser ces styles de leadership, Clinton les classifie en se servant du continuum directif/non directif décrit par le missionnaire zairois Raymur J. Downey<sup>891</sup>. Celui-ci envisage le leadership suivant un axe de directivité/non directivité, tout dépendant que le leadership soit centré sur le leader (directivité) ou sur celui qui le suit (*follower*) (non directivité). Certains auraient tendance à démontrer un style de leadership à prédominance directive ou fortement directive, d'autres manifesteraient un style de leadership à prédominance non directive ou fortement non directive. Clinton associe chacune de ces catégories à l'un des quatre styles de leadership de Hersey et Blanchard : fortement directif (S1), directif (S2), non directif (S3), fortement non directif (S4)<sup>892</sup>. Nous aurons l'occasion d'y revenir. À noter : Clinton ne dit pas qu'il faille choisir entre la directivité ou la non-directivité. Il ne fait que constater la tendance des leaders à employer un style de leadership plus ou moins directif.

Ceci nous amène à nous demander : comment identifier un « style de leadership dominant »? Il s'agirait de faire l'étude comparative de différents actes de leadership et d'évaluer à chaque fois le style de leadership utilisé par le leader. Les styles de leadership qui apparaissent de manière plus régulière chez un leader permettent d'identifier son style de leadership dominant. En guise d'exemple, il aurait été possible d'analyser le corpus des transcriptions de la recherche-action, sous l'angle des styles de leadership. À ce moment-là, chacune des interventions de l'intervenant-chercheur aurait été évaluée selon un style de leadership. En calculant le nombre d'occurrences pour chacun des styles, il aurait été possible d'évaluer le style de leadership dominant du chercheur dans le contexte de la recherche-action.

Dans le même ordre d'idée, la thèse doctorale de David Bryte Roberts a permis d'identifier une série d'actes de leadership ou de situations de formation, sur la base d'une lecture chronologique des Évangiles. Pour chacune de ces situations, Roberts a cherché à identifier un modèle comportemental assimilable à un style de leadership situationnel, selon la théorie de Hersey et Blanchard. L'auteur en est venu à établir une moyenne sur la base des occurrences identifiées. Ainsi, le chercheur en est venu à la conclusion que le style de leadership dominant de Jésus formateur de disciples est de type directif (S2). Nous aurons l'occasion de revenir sur cette recherche dans la section suivante.

---

<sup>891</sup> Clinton, J. Robert. *Coming to some Conclusions*. p. 39. La thèse de Downey avait pour titre *Church Growth and Leadership Styles: Implications for Ministerial Formation in Zaire*. Pasadena : School of World Mission - Fuller Theological Seminary, 1982.

<sup>892</sup> Idem p. 40.

## 2.2 Présentation de la structure d'apprentissage

La prise en compte théologique des styles de leadership est rendue possible grâce aux intuitions contenues dans la théorie du leadership situationnel Paul H. Hersey et Kenneth Blanchard. Nous présenterons les styles de leadership associés à cette théorie, puis nous chercherons à dégager certaines applications de cette théorie dans le corpus néo-testamentaire. Cela nous amènera à associer la pratique du coaching (et les compétences relationnelles que nous avons dégagées au chapitre 7) à l'un des styles de leadership utilisé par Jésus. Nous en viendrons finalement à montrer en quoi ces compétences relationnelles vécues au sein d'une relation d'apprentissage favorisent la multiplication. Nous donnerons en exemple la relation maître/apprenti de Barnabé et de Paul dans les Actes des Apôtres. Par la suite, cette présentation donnera lieu à une évaluation.

### 2.2.1 Les styles de leadership dans la théorie de Hersey et Blanchard

Le leadership situationnel serait le modèle de développement du leadership le plus utilisé dans le monde actuel. De nombreuses compagnies et multinationales l'auraient adopté (plus de 700 compagnies dans le palmarès de Fortune 1000). L'ouvrage principal dans lequel il a été présenté est *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources* publié par Hersey et Blanchard en 1969. Cet ouvrage est régulièrement mis à jour et réédité.

La théorie de Hersey et Blanchard comprend trois facteurs : le niveau de direction qu'un leader donne en vue de l'exécution d'une tâche, suivant l'axe directif/non directif évoqué ci-dessus (direction); le niveau de soutien socioaffectif qu'un leader procure au sein de la relation (soutien); et le niveau d'aptitude ou de maturité (maturité) appelé *performance readiness level* qu'un individu ou une équipe manifeste quant à la réalisation d'une tâche précise (3)<sup>893</sup>. L'interaction du leader avec ses collaborateurs serait donc marquée par la direction, le soutien et la maturité. Cette interaction reste l'aspect central de l'exercice du leadership selon Hersey<sup>894</sup>.

Ce modèle nous rappelle qu'un leader doit faire preuve de compétence technique et de compétence relationnelle. D'une part, il doit manifester sa compétence technique en orientant ses collaborateurs en fonction d'une tâche précise à accomplir (direction). D'autre part, dans l'accomplissement de cette tâche, il doit s'assurer que ses collaborateurs aient le support nécessaire leur permettant d'être suffisamment motivés pour mener à bonne fin cette tâche (soutien), en faisant preuve de compétence relationnelle. Tout dépendant du niveau de maturité d'une personne dans l'accomplissement d'une tâche (maturité), le leader aura besoin d'être

---

<sup>893</sup> Hersey, Paul H., Kenneth Blanchard, Dewey E. Johnson. Op. cit. p. 114.

<sup>894</sup> Idem p. 117.

plus directif en précisant ce qui est attendu sur le plan technique (direction), ou il aura besoin d'être moins directif et plus convivial sur le plan relationnel (soutien). Ces facteurs détermineront en grande partie le style de leadership qui sera employé.

Tenant compte de ces facteurs, comment le leader peut-il évaluer le style de leadership à adopter?

Pour ce faire, le leader doit d'abord déterminer la tâche à accomplir par l'individu ou le groupe en question. Cette question est particulièrement importante pour le formateur de disciples. Pour chaque pratique de vie chrétienne (Actes 2, 42-47), le formateur doit déterminer les actions qu'il veut voir poser par l'apprenti. Après avoir clarifié la tâche, ou les les actions à poser, le leader doit déterminer le niveau de maturité (ou d'aptitude) de la personne ou du groupe à mener à bien cette tâche. De cette manière, il pourra adopter le style de leadership correspondant le mieux au niveau de maturité identifié. Encore une fois, le formateur de disciples évalue l'apprenti quant à son aptitude à exercer les pratiques de vie chrétienne. Dans ce modèle, le leader et ceux qui le suivent (*followers*) ont chacun leur champ de compétence propre. Le leader se charge de fixer la tâche à réaliser, ainsi que les paramètres entourant l'exécution de cette tâche, tandis que le degré d'aptitude des collaborateurs détermine le style de leadership que devra déployer le leader. Ainsi, l'efficacité de l'interaction dépend largement du diagnostic que pose le leader sur l'aptitude de ceux qui le suivent à exercer une tâche précise et sur la capacité du leader à tenir compte de ce diagnostic en adaptant son style de leadership en conséquence.

Hersey et Blanchard reconnaissent quatre styles de leadership : S1, S2, S3 et S4. À chacun de ces styles correspond quatre niveaux de maturité (ou d'aptitude) : R1, R2, R3 et R4. Nous présenterons chacun de ces styles de leadership avec les comportements qui leur sont associés.

Le niveau S1 correspond au stade où le leader « dit » à son collaborateur quoi faire, comment le faire, quand le faire, où le faire et avec qui le faire (*telling*). Il correspond à un style de leadership fortement axé sur la composante technique, et faiblement axé sur la composante relationnelle. À ce stade, le leader s'adresse à un collaborateur qui est incompetent (manque de direction) et non motivé (manque de soutien). Voici des termes décrivant le rôle du leader à cette étape : *guider, diriger, structurer*. Dans ce contexte, le leader adoptera un modèle comportemental fortement directif, qui comprendra les comportements suivants<sup>895</sup> :

- Donner des consignes précises sur le qui, quoi, quand, où et comment;
- Définir les rôles;
- Communiquer de manière unidirectionnelle;
- Décider comme leader de la tâche à accomplir;

---

<sup>895</sup> Idem p. 125.

- Superviser étroitement et s'attendre à de la redevabilité;
- Donner des instructions étape par étape;
- Rester simple et spécifique dans ses demandes.

Le niveau S2 correspond au stade où le leader veut persuader ses collaborateurs d'agir d'une certaine manière pour accomplir la tâche (*selling*). À ce stade, le leader s'adresse à des collaborateurs qui sont encore incompetents, mais motivés. Le leader adoptera un style de leadership fortement technique et fortement relationnel. Concrètement, le leader donnera l'occasion à ses collaborateurs de discuter avec lui et de clarifier au besoin certains paramètres en vue de l'accomplissement de la tâche. Le leader cherchera à répondre à des questions sur le « pourquoi » de la tâche à accomplir. Un dialogue aura lieu et des explications seront données suivant la situation dans laquelle se trouvent le leader et ses collaborateurs. Voici d'autres termes décrivant le rôle du leader à cette étape : *expliquer, persuader et clarifier*. Dans ce contexte, le leader adoptera un modèle comportemental directif, qui comprendra les comportements suivants<sup>896</sup> :

- Répondre aux interrogations relatives au qui, quoi, quand, où, pourquoi et comment;
- Expliquer les décisions et permettre des demandes de clarification;
- Dialoguer de manière bidirectionnelle;
- Décider comme leader de la tâche à accomplir;
- Expliquer leur rôle aux collaborateurs;
- Évaluer les compétences des collaborateurs;
- Donner du renforcement positif pour chaque petite amélioration.

Le niveau S3 correspond au stade où le leader participe avec son collaborateur à l'accomplissement d'une tâche (*participating*). À ce stade, le leader s'adresse à des collaborateurs qui sont compétents et motivés, mais pour une raison quelconque, leur motivation est changeante. Dans ce contexte, le leader sera non directif. Il adoptera un style de communication axé sur la discussion, l'encouragement et la facilitation. Voici des termes décrivant le rôle du leader à cette étape : *collaborer, faciliter, s'engager*. Le leader adoptera un modèle comportemental qui comprend les comportements suivants<sup>897</sup> :

- Encourager ses collaborateurs à lui faire des suggestions;
- Faire preuve d'une écoute active;
- Faire décider ses collaborateurs;
- Dialoguer de manière bidirectionnelle et s'engager;
- Encourager la prise de risque;
- Complimenter le travail;
- Faire des éloges et bâtir la confiance.

---

<sup>896</sup> Idem p. 126.

<sup>897</sup> Idem p. 127.

Finalement, le niveau S4 correspond au stade où le leader délègue la tâche et s'en tient à un support périodique de son collaborateur (*delegating*). À ce stade, les collaborateurs du leader sont à la fois compétents et motivés pour mener la tâche qui leur a été déléguée. Ils n'ont pas besoin d'encouragement spécial, ni d'encadrement particulier. Ils ont toutefois besoin d'une supervision, mais une supervision qui leur laisse le plus d'espace possible. Cela favorise l'engagement et la responsabilisation des collaborateurs. Voici des termes décrivant le rôle du leader à ce stade : *l'observation et la supervision*. Dans ce contexte, le leader adoptera le modèle comportemental suivant<sup>898</sup> :

- Déléguer les tâches;
- S'en tenir à la vision d'ensemble (*big picture*);
- Faire décider les collaborateurs;
- Superviser de manière légère;
- Surveiller les activités;
- Renforcer les résultats obtenus;
- Rester accessible au besoin.

L'emploi de l'un de ces styles de leadership devrait correspondre à la reconnaissance de l'un des niveaux de maturité suivants chez ses collaborateurs, à savoir S1 pour R1, S2 pour R2, S3 pour R3 et S4 pour R4.

### 2.2.2 Les styles de leadership dans les Évangiles

Sur cette base, un travail d'analyse a été mené par David Bryte Roberts. Jusqu'à ce jour, aucune étude académique n'avait cherché à faire une relecture critique des Évangiles à l'aide de la théorie du leadership situationnel. Roberts a cherché à savoir si le modèle du leadership situationnel pouvait servir de paradigme permettant de mieux comprendre le processus de formation de disciples. Si ce modèle se reflète dans les Évangiles, cette théorie mérite d'être proposée aux formateurs de disciples<sup>899</sup>. Sa question de recherche était la suivante : « Dans quelle mesure, le cas échéant, le modèle du leadership situationnel se reflète dans le leadership de Jésus parmi ses douze disciples? »<sup>900</sup>.

Comme l'ont suggéré Kenneth Blanchard et Phil Hodges dans leur livre *Lead like Jesus*<sup>901</sup>, ce modèle met en évidence la relation d'apprentissage qui s'est développée entre Jésus et ses disciples dans une structure

---

<sup>898</sup> Idem p. 129.

<sup>899</sup> Roberts, David Bryte. Op. cit. p. 69.

<sup>900</sup> Idem p. 129. Voici la question originale : « To what extent, if any, is the Situational Leadership® model reflected in the leadership of Jesus among His twelve disciples? ».

<sup>901</sup> Blanchard, Ken, Phil Hodges. Op. cit. p. 119-139.

maître/apprenti<sup>902</sup>. Il permet de situer les compétences relationnelles que nous avons dégagées en coaching dans l'horizon plus vaste d'une relation d'apprentissage.

Pour mener à bien son analyse, Roberts a choisi d'étudier non pas un seul Évangile, mais bien l'ensemble des Évangiles à l'aide d'une forme de concordance appelée « harmonie des Évangiles » (*HCSB Harmony of the Gospels*)<sup>903</sup>. Puisqu'il s'intéressait à la manière dont Jésus a formé ses disciples durant sa vie publique, celui-ci a omis les récits relatifs à sa naissance et à son enfance, et il a aussi omis les textes dans lesquels les disciples ne sont pas présents<sup>904</sup>. Afin de pouvoir classer chacun des récits, celui-ci a eu recours à une série de questions qu'il a formulées en s'appuyant sur des ouvrages de référence dans le domaine du leadership situationnel. Ces ouvrages incluent celui de Greg Ogden intitulé *Transforming Discipleship* auquel nous avons eu recours dans la revue de la littérature (chapitre 4). Voici les questions correspondant à chacun des styles de leadership.

Pour le style de leadership S1, voici les questions utilisées à des fins d'analyse<sup>905</sup> :

- Est-ce que le leader donne des instructions spécifiques, une direction, une orientation (*guidance*), ou une information de base à son collaborateur (*follower*)?
- Est-ce que le leader était avec son collaborateur (dirigé par le leader ou auto-dirigé)?
- Est-ce que les collaborateurs observent le leader pour apprendre à propos de lui et de son œuvre?
- Est-ce que le leader est au premier plan tandis que les collaborateurs sont en arrière-plan?
- Est-ce que la phrase "Je le fais (Jésus), vous observez (disciples)" décrit adéquatement la situation?

Pour le style S2, voici les questions utilisées<sup>906</sup> :

- Est-ce que le leader forme (*train*), coache (*coach*), mentore (*mentor*), ou enseigne (*teach*) un collaborateur (le collaborateur était-il pareil à un apprenti)?
- Est-ce que le leader était avec son collaborateur (dirigé par le leader ou auto-dirigé)?
- Est-ce que le leader répond, explique ou clarifie des questions qui portent sur le « pourquoi »?
- Y a-t-il un dialogue entre le leader et son collaborateur [les suggestions sont-elles encouragées]?

---

<sup>902</sup> Roberts, David Bryte. Op. cit. p. 17.

<sup>903</sup> Idem p. 73.

<sup>904</sup> Idem p. 81.

<sup>905</sup> Idem p. 73.

<sup>906</sup> Idem p. 74.



- Est-ce que la phrase « Je le fais (Jésus), vous aidez (les disciples) » décrit adéquatement la situation?

Pour le style S3, voici les questions utilisées<sup>907</sup> :

- Est-ce que le leader mobilise (*empower*) et envoie son collaborateur accomplir une mission ou un projet?
- Est-ce que le leader était avec son collaborateur (dirigé par le leader ou auto-dirigé)?
- Est-ce que le leader procure à ses collaborateurs un espace pour faire un compte rendu capable de leur donner soutien, correction, ou affirmation?
- Est-ce que le projet était développé en vue de construire la confiance et la compétence chez les collaborateurs?
- Est-ce que la phrase « Vous le faites (disciples), j'aide (Jésus) » décrit adéquatement la situation?

Finalement, pour le style S4, voici les questions utilisées par l'analyste<sup>908</sup> :

- Est-ce que le leader délègue et confie des responsabilités à ses collaborateurs?
- Est-ce que les collaborateurs sont compétents et motivés pour accomplir une tâche donnée?
- Est-ce que le leader était avec son collaborateur (dirigé par le leader ou auto-dirigé)?
- Est-ce que le leader observe, surveille, ou suit (*to track*) ses collaborateurs?
- Est-ce que la phrase « Vous le faites (disciples), j'observe (Jésus) » décrit adéquatement la situation?

Une fois ces questions formulées, Roberts a été en mesure d'étudier un corpus de textes néo-testamentaires en utilisant une méthode d'analyse qualitative du contenu<sup>909</sup>.

### 2.2.3 Les styles de leadership et le coaching

Au terme de son analyse, les conclusions auxquelles Roberts est arrivé nous aident à mettre en perspective les résultats que nous avons obtenus sur le plan biblique (partie 4).

À la question générale, à savoir : « Dans quelle mesure, le cas échéant, le modèle du leadership situationnel se reflète dans le leadership de Jésus parmi ses douze disciples? », Roberts répond que « le leadership situationnel se reflète 100% du temps dans le ministère de Jésus parmi ses douze disciples »<sup>910</sup>. Les 122

---

<sup>907</sup> Idem p. 75.

<sup>908</sup> Idem p. 75.

<sup>909</sup> Idem p.70-72.

<sup>910</sup> Idem p. 125.

actes de leadership analysés par Roberts ont permis de reconnaître constamment l'utilisation de l'un ou l'autre des styles de leadership identifiés par Hersey et Blanchard.

Pour répondre à la question générale, Roberts a dû répondre à quatre sous-questions qui permettaient de vérifier dans quelle mesure chacun des styles de leadership situationnel fut utilisé par Jésus parmi ses douze disciples. Voici les questions utilisées<sup>911</sup> :

- A. Dans quelle mesure, le cas échéant, le style de leadership situationnel « *Aviser/Diriger* » (S1) se reflète dans le leadership de Jésus parmi ses douze disciples?
- B. Dans quelle mesure, le cas échéant, le style de leadership situationnel « *Vendre/Coach* » (S2) se reflète dans le leadership de Jésus parmi ses douze disciples?
- C. Dans quelle mesure, le cas échéant, le style de leadership situationnel « *Participer/Supporter* » (S3) se reflète dans le leadership de Jésus parmi ses douze disciples?
- D. Dans quelle mesure, le cas échéant, le style de leadership situationnel « *Déléguer* » (S4) se reflète dans le leadership de Jésus parmi ses douze disciples?

Après une classification relative à chacun des quatre styles de leadership, la recherche a permis de conclure que le style de leadership dominant dans les Évangiles est le style S2 de type « *Vendre/Coach* ». Ce style aurait été identifié 69 fois parmi les 122 actes de leadership répertoriés. Il s'agit du plus grand nombre d'occurrences que l'on ait dénombré pour un style de leadership. Celui-ci surpasse tous les autres styles réunis (S1+S3+S4=53 occurrences). Jésus dans les Évangiles aurait utilisé le style de leadership S2 dans une proportion de 57%. Pour Roberts, cela signifie que Jésus serait passé du style S1 au style S2, tout en cherchant à utiliser le style S2 la majeure partie du temps<sup>912</sup>.

Cette dernière statistique a de quoi faire réfléchir, tenant compte de l'état actuel de notre recherche. Le style de leadership S2 « *Vendre/Coach* » serait « le style de leadership dominant » de Jésus dans les Évangiles. D'une part, cela signifie qu'il a pu avoir une tendance à opter pour le style de leadership S2. D'autre part, tenant compte du niveau de maturité de ses disciples, Jésus a dû opter pour le style de leadership le plus approprié à leur cheminement, à savoir le style S2. Roberts constate en effet que Jésus aurait utilisé le style S1 au début de son ministère. Puis, il aurait utilisé le style S2 de manière sporadique. Arrivé au tiers de son ministère public, Jésus aurait tenté d'employer le style S3. Par la suite, le style de leadership dominant de Jésus aurait été S2, avec des recours occasionnels aux styles S1 et S3. Ce n'est qu'à la fin de son ministère

---

<sup>911</sup> Idem p. 130.

<sup>912</sup> Idem p. 131.

public et après sa résurrection que Jésus Ressuscité considéra que les disciples étaient prêts à recevoir de sa part le mandat missionnaire, geste ultime de délégation pastorale<sup>913</sup>.

Partant des résultats de cette recherche, nous sommes amené à nous poser deux questions. D'une part, quelles sont les péripécies associées au style de leadership S2 « *Vendre/coacher* »? Puisque le style S2 est associé au « coaching », dans quelle mesure y retrouve-t-on les compétences relationnelles que nous avons identifiées?

Si nous sommes en mesure de montrer que les compétences relationnelles que nous avons identifiées peuvent être associées au modèle comportemental de type S2 « *Vendre/Coacher* », nous aurons un argument qui milite en faveur de l'adoption du leadership situationnel comme théorie permettant de fonder notre modèle d'intervention général.

Pour ce faire, nous n'aurons pas recours aux 69 occurrences se rapportant au style de leadership S2 dans les quatre Évangiles. Nous tiendrons compte uniquement des occurrences se retrouvant dans l'Évangile selon Matthieu, puisque nous avons voulu privilégier cet Évangile dans notre recherche de principes bibliques (chapitre 7). Nous chercherons à savoir lesquelles des compétences relationnelles que nous avons dégagées se retrouvent exprimées dans la liste des occurrences matthéennes identifiées par Roberts.

Un examen attentif de la liste fournie par Roberts nous amène à identifier 7 des 12 péripécies relatives aux compétences relationnelles que nous avons identifiées au chapitre 7. Celles-ci peuvent être associées au style de leadership S2 de type « *Vendre/Coacher* ». Voici la liste des péripécies à partir desquelles nous avons dégagé des compétences et qui se retrouvent dans la liste de Roberts<sup>914</sup> :

- Matthieu 4, 18-22 : l'appel des disciples (compétence 1);
- Matthieu 13, 1-53 : Jésus clarifie ce qu'il entend par « Royaume » (compétence 6);
- Matthieu 14, 13b-21 : les disciples aident Jésus à distribuer les pains (compétence 7);
- Matthieu 16, 13-20 : dialogue de Jésus avec Pierre (compétence 8);
- Matthieu 16, 21-28 : deuxième dialogue de Jésus avec Pierre (compétence 9);
- Matthieu 17, 14-23 : dialogue autour d'un esprit mauvais (compétence 10);
- Matthieu 20, 17-28 : dialogue autour d'une demande de promotion (compétence 11).

Le fait de retrouver 7 des 12 péripécies à partir desquelles nous avons dégagé des compétences relationnelles en coaching a de quoi confirmer le travail que nous avons mené jusque là. Plus de 50% des compétences s'y retrouvent. Il s'agit pour nous d'un indicateur de la congruence de nos travaux avec les plus récentes

---

<sup>913</sup> Idem p. 141-142.

<sup>914</sup> Idem p. 97-117.

recherches réalisées dans le domaine de la formation de disciples. Ceci étant dit : qu'en est-il des cinq autres péripécopes qui ne se retrouvent pas dans la liste? Serait-ce qu'elles ne constituent pas vraiment des péripécopes faisant état de compétences en coaching? Pourtant, elles ont bel et bien fait l'objet d'une corrélation avec l'énoncé des compétences de la Fédération internationale de coaching. Que doit-on en penser? Est-ce que cela invalide les résultats que nous avons obtenus?

Voici les cinq autres péripécopes et les compétences auxquelles elles ont été associées :

- Matthieu 8, 5-13 : Jésus fait l'éloge de la foi du centurion (compétence 2);
- Matthieu 8, 14-15 : Jésus se rend présent à la belle-mère de Pierre (compétence 3);
- Matthieu 8, 18-22 : l'engagement exigé de la part de Jésus (compétence 4);
- Matthieu 10, 1-15 : l'envoi en mission des disciples (compétence 5);
- Matthieu 28, 16-20 : la délégation du mandat missionnaire (compétence 12).

Les trois premières péripécopes liées au chapitre 8 de saint Matthieu se retrouvent dans la liste de Roberts relative au style de leadership S1 « *Aviser/Diriger* ». Pour sa part, la quatrième péripécopie liée à l'envoi en mission au chapitre 10 se retrouve dans la liste relative au style de leadership S3 « *Participer* ». Enfin, la dernière péripécopie liée à la délégation du mandat missionnaire au chapitre 28 de l'Évangile selon Matthieu se retrouve dans la liste relative au style de leadership S4 « *Déléguer* ».

Selon nous, le fait que nous n'ayons pas pu homologuer l'ensemble des compétences relationnelles que nous avons dégagées avec le style de leadership S2 « *Coacher* » n'invalide pas les résultats que nous avons obtenus. Elle ne fait que montrer les limites de l'analyse.

D'une part, les questions de Roberts au sujet du type S2 « *Vendre/Coacher* » se basent sur une définition limitée du coaching. Celles-ci font appel aux compétences suivantes : répondre, expliquer, clarifier et dialoguer. Les péripécopes associées au type S2 par Roberts auraient pour prédominance l'utilisation de ces compétences. Avec un éventail de compétences plus large, l'analyse aurait peut-être permis d'associer d'autres péripécopes au style de leadership S2 « *Vendre/Coacher* ».

D'autre part, les questions de Roberts permettent d'identifier des modèles comportementaux. Ces modèles ont eux-mêmes été établis sur la base de généralisations. Celles-ci ont permis d'élaborer un profil idéal type pour chacun des styles de leadership. Il ne faut donc pas s'étonner que les résultats de l'analyse ne permettent pas d'aller au-delà de simples généralisations. Cela correspond à l'objectif de recherche que s'était donné Roberts, à savoir : faire un inventaire des styles de leadership présents dans les Évangiles. Le fait que Roberts ait observé un va-et-vient dans l'utilisation de différents styles de leadership dans les Évangiles

montre jusqu'à quel point les compétences relationnelles sont liées entre elles. La prise en compte des différents styles de leadership devrait pouvoir nous aider à développer une perspective d'intégration des diverses compétences relationnelles au sein d'une même pratique de formation de disciples. En effet, chaque style de leadership implique l'utilisation de plusieurs compétences relationnelles qui se recoupent entre elles.

### 2.2.5 Les styles de leadership dans les Actes des Apôtres

Dans les Actes des Apôtres, Barnabé et Paul nous donnent un bel exemple d'intégration des compétences relationnelles, par l'emploi de différents styles de leadership. En guise de conclusion de cette présentation, nous aimerions montrer que Barnabé et Paul ont développé une relation d'apprentissage par le biais des compétences relationnelles dégagées au chapitre 7. Dans ce contexte d'apprentissage, l'emploi de ces compétences relationnelles a favorisé la multiplication des disciples. Nous reprendrons chacun des extraits que nous avons étudiés en nous interrogeant sur les styles de leadership qui ont été utilisés, soit par Paul, soit par Barnabé, au fur et à mesure que se développe leur relation maître/apprenti.

Du chapitre 9 au chapitre 13 des Actes, Barnabé exerça un réel leadership envers Paul, tandis qu'à partir du chapitre 13, c'est plutôt Paul qui commença à exercer le leadership. Comment expliquer ce changement?

Au chapitre 9 des Actes des Apôtres, Barnabé est au premier plan comme leader. Voyant que Paul ne réussissait pas à s'« agréger » aux disciples (v. 26), Barnabé prend l'initiative de le « prendre avec lui » (v. 27). Il redirige son ministère vers les Apôtres. En l'« introduisant » auprès d'eux (v. 27), il oriente son ministère vers une plus grande communion avec les Apôtres. L'initiative de Barnabé auprès de Paul a été déterminante, puisqu'elle a eu pour effet de « réorienter » l'ensemble de son ministère. Tout cela est la marque d'un **style de leadership S1 de type «Aviser/diriger »** (très directif).

Cependant, dès que Paul eut été introduit auprès des Apôtres, saint Luc raconte que « Dès lors Saul allait et venait avec eux dans Jérusalem, s'exprimant avec assurance au nom du Seigneur » (v. 28). C'est dire qu'assez rapidement, Paul eut part au ministère des Apôtres. La phrase « Je le fais (Barnabé), tu m'aides (Paul) » nous semble bien décrire la relation de Barnabé avec Paul à cette étape du processus de formation. Cette relation est typique du **style de leadership S2 « Vendre/Coacher »**. Les compétences en coaching qui sont en jeu dans ce chapitre 9 sont la sélection (v. 21-22.27), l'écoute (v. 23), l'engagement (v. 25-26) et la redevabilité (v. 28) (chapitre 7).

Par la suite, au chapitre 11 des Actes des Apôtres, saint Luc raconte que « Barnabé partit alors chercher Saul à Tarse, il l'y trouva et l'amena à Antioche » (v. 25-26). Si l'on s'en tenait à cette version, on resterait sur l'impression que Barnabé agit de manière très directive en « amenant » Paul à Antioche. Comme nous l'avons vu, la version « alexandrine » de ce passage met en évidence une autre attitude de la part de Barnabé. On dit : « Quand [Barnabé] le trouva, il l'exhorta à venir à Antioche ». L'exégète Whiterington précise que cela démontre un « certain degré d'indépendance de Paul à l'égard de Barnabé ». Cela démontre aussi une attitude moins directive de la part de Barnabé que celle qu'il a manifestée au chapitre 9 des Actes. À ce moment, Barnabé n'avait pas hésité à « prendre avec lui » Paul. Il s'agissait d'un comportement typique du style de leadership S1. L'attitude que Barnabé adopte ici correspond davantage au **style de leadership S2** (directif) axé sur la persuasion et le dialogue. Il s'agirait d'un comportement qui manifeste la compétence de l'écoute axée sur l'encouragement et l'exhortation. Celui-ci manifeste aussi la compétence de l'engagement (chapitre 7).

Jusqu'à maintenant, saint Luc a parlé de « Barnabé et Saul » pour faire référence au missionnaire et à son apprenti (Actes 11, 30; 12, 25; 13, 2). À partir du chapitre 13 des Actes, la formule change. Saint Luc met en évidence ce changement au moment où Paul accomplit son premier miracle. Il raconte l'épisode où Saul devenu Paul interpelle le magicien Elymas : « Alors Saul, ou plutôt Paul, rempli d'Esprit Saint, fixa son regard sur lui... » (Actes 13, 9). Dans ce passage, le changement de nom signifié par saint Luc ne serait pas banal. La Bible TOB signale que « Ce changement de nom marque la prise de contact de Paul avec le monde païen officiel ainsi que le moment à partir duquel il prend de fait un rôle de premier plan dans sa mission avec Barnabas (vv. 42.46.50; 14, 3.19-21) »<sup>915</sup>. Au moment d'amorcer la mission auprès des Gentils, Paul devient le leader du duo missionnaire. Ce changement devient encore plus évident en Actes 13, 13, lorsque saint Luc parle de « Paul et ses compagnons ». La préséance est donnée à Paul plutôt qu'à Barnabé, exprimant ainsi le changement de rôle pour Paul et pour Barnabé. À partir de ce moment, la figure de Paul devient prédominante dans le récit des Actes. Barnabé ne joue plus le premier rôle dans l'activité missionnaire.

En guise d'exemple, en Actes 13, 16, on voit Paul de retour à Antioche, là où il avait été formé par Barnabé à la vie missionnaire. Plutôt que de laisser Barnabé, cette illustre figure de l'Église d'Antioche, à la fois son formateur et son mentor, prendre la parole dans la synagogue, Paul « se leva, fit signe de la main » et prêcha à toute la communauté réunie. La même chose survint le sabbat suivant (Actes 13, 44-49). Qu'est-ce qui peut expliquer un tel changement? L'épisode en Actes 13, 16 démontre selon saint Jean Chrysostome l'humilité de Barnabé qui céda sa place à Paul. Ils en seraient venus à conclure, comme Jean le fit envers Pierre, que c'est

---

<sup>915</sup> Société biblique française. Op. cit. p. 393.

à leur « commun avantage » d'agir ainsi<sup>916</sup>. Autrement dit : ils auraient compris que c'est à leur avantage de faire évoluer la relation d'apprentissage, de manière à ce que Paul passe de l'état d'apprenti à celui de compagnon (de S2 à S3) et qu'il travaille côte à côte avec Barnabé à la mission. Les chapitres 13 et 14 montrent que Barnabé adopte une attitude non directive et qu'il permet à Paul de participer à la vie missionnaire en exerçant pleinement son charisme de prédicateur. Il s'agit d'une position typique du **style de leadership S3 « Participer »**.

La relation d'apprentissage entre Barnabé et Paul a si bien évolué que Paul devint à son tour formateur de missionnaires. En raison d'un désaccord assez grave au sujet de Jean Marc (Actes 15, 39), Barnabé accepte vraisemblablement de passer au **style de leadership S4 « Déléguer »** et se sépare de Paul. Ce faisant, Paul et Barnabé sont envoyés en mission, chacun de leur côté, par les « frères » de la communauté d'Antioche, qui les remirent ensemble à « la grâce du Seigneur » (Actes 15, 40). Une fois envoyé en mission, Paul initie un nouveau cycle d'apprentissage. Il s'« adjoint » Silas (v. 40) comme collaborateur, puis il « emmène » avec lui Timothée (Actes 16, 3). Dès lors se concrétise le processus de multiplication, puisque, comme Barnabé le fit envers lui, Paul s'engage à son tour dans une relation d'apprentissage avec Silas et Timothée, comme en font foi les événements rapportés aux chapitres 15 et 17 des Actes. On comprend pourquoi, beaucoup plus tard, Paul veillera à ce que Timothée s'engage lui-même dans un nouveau cycle d'apprentissage, en lui communiquant ce que Prado Florès appelle « le secret de son succès pastoral »<sup>917</sup>, au chapitre 2 de sa deuxième lettre à Timothée (2 Timothée 2, 2) : « Ce que tu as appris de moi en présence de nombreux témoins, confie-le à des hommes fidèles qui seront eux-mêmes capables de l'enseigner encore à d'autres ».

En somme, la prise en compte des styles de leadership permet d'élargir notre conception de la formation de disciples. Elle permet de situer l'exercice des compétences relationnelles en coaching sur un horizon plus vaste, celui d'une relation d'apprentissage appelée à évoluer au fil du temps : de novice, le disciple est appelé à devenir apprenti, et d'apprenti il est appelé à devenir compagnon, et de compagnon, celui-ci est appelé à devenir à son tour un formateur de disciples. On comprend qu'en présentant la transmission de la foi comme un phénomène hautement relationnel en 2 Timothée 2, 2, Paul cherche à mettre en évidence le processus d'apprentissage qui doit être mis en œuvre, processus qu'il a lui-même expérimenté d'abord en recevant sa formation « aux pieds de Gamaliel » (Actes 22, 3).

**Sur cette base, on peut répondre avec assurance que les compétences relationnelles que nous avons dégagées favorisent la multiplication des disciples.** Cependant, pour que ce but soit atteint, il est important

---

<sup>916</sup> Keener, Craig S. *Acts – An Exegetical Commentary – 3: 1-14 : 28 (Volume 2)*. Grand Rapids : Baker Academic, 2013, p. 2017, note 366.

<sup>917</sup> Prado Florès, José. *Le secret de saint Paul*. p. 146.

de considérer la multiplication comme étant l'aboutissement d'un processus d'apprentissage, processus bien mis en évidence par la théorie du leadership situationnel qui se trouve reflétée dans le ministère de Jésus ainsi que dans le ministère apostolique de Barnabé et de Paul. En d'autres termes, pour que la formation de disciples accomplisse son *telos*, à savoir la multiplication, le formateur de disciples doit disposer à la fois d'un cadre d'analyse et d'outils lui permettant de structurer la relation de formation sous l'angle de l'apprentissage. En dehors d'une telle relation, l'exercice de compétences relationnelles peut produire des fruits, mais ces fruits risquent d'être temporaires. Des séances de coaching peuvent être bénéfiques à court terme. Mais si celles-ci ne se situent pas dans un effort à moyen et long terme de formation de disciples, elles ne pourront donner leur plein potentiel. Suivant la volonté du Maître, le formateur veillera donc à ce que les disciples portent du fruit, et un fruit qui « demeure » (Jean 15, 16).

## 2.3 Évaluation de la structure d'apprentissage

Dans cette deuxième partie, la structure d'apprentissage a été présentée à l'aide de la théorie du leadership situationnel de Hersey et Blanchard. Suivant cette théorie, une présentation des styles de leadership a été faite. Celle-ci nous a permis d'aborder les Évangiles en identifiant différents styles de leadership utilisés par Jésus durant son ministère. Les compétences relationnelles que nous avons dégagées peuvent en grande partie être associées au style de leadership S2 « *Vendre/Coacher* ». Nous avons ainsi été amené à concevoir le coaching comme une modalité de la relation d'apprentissage. Ceci nous a permis de mieux saisir la relation d'apprentissage de Barnabé et de Paul sous l'angle des styles de leadership. Par-dessus tout, nous comprenons que les compétences relationnelles que nous avons dégagées conduisent à la multiplication des disciples au sein d'une relation d'apprentissage.

Cette présentation synthétique de la structure de l'apprentissage demanderait des développements ultérieurs. Nous chercherons maintenant à discuter des forces et des faiblesses de cette approche en contexte de formation de disciples.

Voici certaines forces de la structure d'apprentissage :

1. La structure d'apprentissage est fondée sur l'exemple de Jésus qui démontra plusieurs styles d'apprentissage;
2. La structure d'apprentissage, telle que présentée, donne des principes et des critères de formation de disciples;



3. La structure d'apprentissage aide à structurer la formation de disciples au sein d'un curriculum situationnel; en ce sens, la structure d'apprentissage permet de situer l'utilisation du coaching en formation de disciples;
4. La structure d'apprentissage permet d'être plus flexible dans l'exercice du leadership.

Voici certaines faiblesses de la structure d'apprentissage qui seront discutées à la suite des forces ci-dessus :

- La structure d'apprentissage demande trop de temps et d'énergie de la part du formateur de disciples; en ce sens, elle est difficile à intégrer dans les programmes existants;
- La structure d'apprentissage demande trop de compétences de la part du formateur de disciples.

Comme dans la partie précédente, nous discuterons des faiblesses de la structure d'apprentissage dans le prolongement de l'évaluation de ses forces. Nous le ferons en signalant au passage quelques pistes qui peuvent initier de futures réflexions.

### 2.3.1 La structure d'apprentissage se reflète dans le ministère de Jésus

L'étude de Roberts a montré que la théorie du leadership situationnel se reflète dans la manière dont Jésus a formé ses disciples. La relation du Maître avec ses disciples est mieux comprise lorsqu'on cherche à identifier les styles d'apprentissage (ou styles de leadership) que Jésus a utilisés avec ses disciples durant sa vie publique. Bien que la thèse de Roberts procure un horizon d'ensemble sur lequel peut se projeter le formateur de disciples, il reste encore du travail à faire pour fonder théologiquement l'utilisation des styles de leadership. Roberts propose lui-même quelques pistes de recherche que nous faisons nôtres<sup>918</sup> :

- Une étude du leadership de Jésus auprès des non-croyants/non-chrétiens pourrait être menée pour déterminer dans quelle mesure le leadership de Jésus reflète la théorie du leadership situationnel et, si oui, suivant l'emploi de quel style.
- Une étude du leadership de Jésus auprès des autres disciples (autres que les Douze) pourrait être menée, afin de déterminer si le leadership situationnel se reflète dans la relation qu'il entretient avec eux.
- Une étude du leadership situationnel dans les Actes pourrait être menée afin de vérifier si les disciples utilisent le style de type S4 après avoir été envoyés en mission par Jésus Ressuscité. En ce sens, l'étude que nous avons faite de la relation entre Barnabé et Paul est déjà une première ébauche qui commande des travaux ultérieurs.
- Une étude des Actes pourrait être menée pour vérifier comment les disciples exercent le leadership en contexte post-pascal, comparativement au ministère public du Christ.
- D'autres leaders dans le Nouveau Testament pourraient être étudiés (Pierre, Jean, Jacques, etc.) pour vérifier s'ils utilisent le leadership situationnel.
- Une étude comparative du ministère de Jésus et de Paul pourrait être menée pour vérifier leur utilisation du leadership situationnel.

---

<sup>918</sup> Roberts, David Bryte. Op. cit. p. 143.

### 2.3.2 La structure d'apprentissage donne des principes et des critères de formation de disciples

Il est possible que le survol de la littérature (chapitre 4) ait donné au lecteur l'impression que les différents paramètres de formation présentés par les formateurs sont peu susceptibles d'avoir une incidence pratique sur le terrain. Pourquoi? Ceux-ci fournissent plusieurs principes, qui se formulent en termes d'étapes, d'objectifs, de stades et de compétences. Cependant, ils fournissent peu de critères permettant d'appliquer concrètement ces principes en contexte de formation. Dans bien des cas, nous avons affaire à une forme d'applicationisme. Aborder la relation d'apprentissage dans le contexte du leadership situationnel permettrait de situer l'emploi des compétences relationnelles dans un modèle qui dispose à la fois de principes et de critères capables de baliser le processus de formation de disciples. En guise d'exemple, pensons aux critères permettant d'identifier chacun des styles de leadership (S1, S2, S3 et S4).

La structure d'apprentissage aide à organiser la formation de disciples au sein d'un curriculum situationnel. En ce sens, la structure d'apprentissage permet de situer l'utilisation du coaching en formation de disciples. Qu'est-ce qu'un curriculum situationnel? Dans une entreprise, un curriculum situationnel réfère :

[...] aux possibilités d'apprentissage qui lui sont offertes lorsque [un nouvel employé] s'intègre à une communauté spécifique de travail. Il s'agit de la panoplie plus ou moins ordonnée d'assignments et d'activités qui lui permettent de participer à l'interaction sociale continue et d'apprendre. Ainsi, graduellement, cet apprenant devient un membre compétent de ce contexte social spécifique<sup>919</sup>.

Transposé en contexte de formation de disciples, il s'agit de l'ensemble des activités de formation et des activités ecclésiales qui permettent aux disciples d'interagir avec les autres membres de la communauté chrétienne et d'apprendre. Ainsi, « graduellement », ces apprentis deviennent « compétents » au sein du contexte spécifique que constitue la communauté chrétienne. La structure d'apprentissage, telle que présentée sous forme de stades associés à des styles de leadership, permet d'organiser la « panoplie » d'activités auxquelles peut donner lieu la formation de disciples. En ce sens, l'utilisation du coaching (S2) prend place aux côtés d'un enseignement ou d'une formation plus conventionnelle (S1). Ainsi, le coaching est appelé non pas à remplacer la formation traditionnelle, mais à la compléter.

Une étude menée par IBM<sup>920</sup> a montré qu'une entreprise qui se contente de donner une formation traditionnelle comportant uniquement des instructions verbales produit un pourcentage de rétention de l'information après trois semaines de 70%. Après trois mois, ce pourcentage chute à 10%. Cependant, si on

---

<sup>919</sup> Davel, Eduardo, Diane-Gabrielle Tremblay. Op. cit. p. 61.

<sup>920</sup> Cette étude est présentée par John Whitmore dans son ouvrage *Le guide du coaching*. p. 35-36.

ajoute une forme de démonstration aux instructions verbales, le pourcentage après trois semaines reste à peu près le même (72%), tandis que le pourcentage après trois mois grimpe à 32%. Si on ajoute aux instructions et à la démonstration une forme d'expérimentation, le pourcentage de rétention de l'information après trois semaines monte à 85%, tandis que le pourcentage après trois mois s'élève maintenant à 65%. Cette étude tend à démontrer qu'une « panoplie » d'activités doit être proposée afin d'améliorer l'efficacité de la formation.

Une des meilleures combinaisons de formation consiste à offrir une formation conventionnelle qui soit complétée sur le terrain par du coaching. Ceci permet aux personnes concernées non seulement de connaître la tâche à accomplir (S1), mais aussi d'en avoir une démonstration et de l'expérimenter sur le terrain (S2). En formation de disciples, cela peut vouloir dire, à titre d'exemple : donner une formation sur la pratique de la communion fraternelle (S1), puis proposer une expérience de communion fraternelle en petit groupe et offrir en même temps du coaching pour compléter cette expérience (S2).

Bien que les avantages d'une telle approche soient évidents, il est souvent difficile pour le pasteur d'offrir un curriculum qui comprenne à la fois des activités de formation et des activités d'apprentissage sur le terrain.

D'une part, on reproche à la structure d'apprentissage de demander beaucoup de temps et d'énergie pour son implantation. Choisir de s'investir dans la formation de disciples demande nécessairement de prioriser certaines activités comme pasteur. Tout dépend alors de la manière dont on conçoit son ministère. Nous aborderons un peu plus loin cette question, quand nous mettrons en parallèle deux conceptions du presbytérat : le pasteur vu comme un « généraliste » et le pasteur conçu comme un « spécialiste » de la formation de disciples. En priorisant certaines activités, le pasteur peut être amené à réviser les programmes existants et à faire de l'espace pour des activités associant la formation et l'apprentissage sur le terrain.

D'autre part, on peut reprocher à la structure d'apprentissage d'exiger trop de compétences de la part du formateur de disciples. Les compétences exigées du formateur se ramènent en réalité à une série de compétences relationnelles exercées dans un contexte pastoral. Les personnes affectées aux ressources humaines (RH) ou à la formation continue dans les entreprises disposent d'une boîte à outils qui peut comprendre des compétences en animation de groupes, en coaching, en mentorat et en codéveloppement. Ces compétences se recoupent bien souvent et plusieurs d'entre elles peuvent être considérées comme des compétences transversales. Le pasteur (ou toute personne engagée en pastorale) qui voudra se « spécialiser » en formation de disciples aura à cœur de se doter progressivement de plusieurs outils. Puisqu'il est appelé à équiper les baptisés pour le ministère (Éphésiens 4, 11), le pasteur se doit d'avoir en main des

outils « spécialisés » pour mener à bien son travail. Nous verrons ce que cela implique au chapitre 10, quand il sera question de « l'identité théologique » du pasteur.

### 2.3.3 La structure d'apprentissage permet d'être plus flexible dans l'exercice du leadership

Selon Clinton, la plupart des chercheurs chrétiens, à l'exception de Richards et Hoeldke, accordent une grande importance à la flexibilité dans l'emploi des styles de leadership. La majorité des chercheurs en sciences sociales reconnaissent aussi les vertus d'un leadership flexible<sup>921</sup>.

Une des premières façons d'adapter ou d'altérer son style de leadership est de reconnaître que la flexibilité du leadership rend possible l'accomplissement de plusieurs fonctions. Clinton dénombre quatre fonctions pour tout leader : motiver en lien avec une vision, prendre des décisions, résoudre des problèmes et développer des leaders. Chacune de ces fonctions commande l'exercice d'un leadership différent. En ce sens, chacun des styles de leadership identifiés par Hersey et Blanchard (S1 à S4) favorise l'accomplissement de l'une ou l'autre de ces fonctions. Le fait d'en prendre conscience encourage la flexibilité chez le leader<sup>922</sup>.

Une autre façon de faire évoluer sa flexibilité comme leader est de chercher à s'évaluer sur une échelle de flexibilité/d'inflexibilité<sup>923</sup>. Le leader peut s'évaluer quant à la part de flexibilité dont il a fait preuve dans un certain nombre d'actes de leadership. La flexibilité est alors évaluée en terme d'étendue du leadership et de capacité à adapter son style de leadership aux diverses situations pastorales qui se présentent. Encore une fois, le fait de prendre conscience de son niveau de flexibilité/d'inflexibilité (à partir des styles de leadership) dans une série d'actes de leadership peut favoriser la flexibilité chez le leader.

Après avoir formulé ces recommandations, Clinton reconnaît que chez les personnes qui manifestent une certaine flexibilité, de nouveaux styles de leadership peuvent être appris. Cependant, chez ceux qui manifestent un manque certain de flexibilité, des mesures correctives sont peut-être préférables à un effort de formation. Dans ces cas, la connaissance des styles de leadership ne leur est pas d'un grand secours. À ce moment, il vaut mieux corriger la situation en veillant à une autre forme d'attribution des tâches ou à un autre partage des responsabilités qui soit plus adapté au style de leadership dominant exercé par les individus concernés<sup>924</sup>.

---

<sup>921</sup> Clinton, Robert J. *Coming to some Conclusions*. p. 25.

<sup>922</sup> *Idem* p. 50.

<sup>923</sup> *Idem* p. 44.

<sup>924</sup> *Idem* p. 45.

Pour toutes les raisons évoquées ci-dessus, les avantages d'une telle structure d'apprentissage nous paraissent l'emporter sur ses éventuels désavantages. C'est ce qui nous amène à opter pour une telle structure dans le contexte de la formation de disciples.

### **3. Une théorie du changement axée sur la mise en pratique**

La recherche d'un modèle général nous a amené à explorer le paradigme de l'apprentissage, dans ses forces et ses faiblesses. Celui-ci comporte tout à la fois un cadre d'analyse, une structure de la relation et une théorie du changement. Après évaluation, nous avons opté pour le modèle de l'apprentissage comme cadre d'analyse et la structure d'apprentissage en contexte de formation de disciples.

#### **3.1 Introduction à la théorie du changement axée sur la mise en pratique**

Il nous reste maintenant à évoquer la théorie du changement qui sous-tend le paradigme de l'apprentissage. Lorsque nous avons présenté les travaux en théologie pratique d'Abel Pasquier, nous précisions que la pédagogie de l'apprentissage se caractérise par une relation maître/apprenti axée sur l'acquisition de compétences par le moyen d'une mise en pratique et d'exercices répétés de la part de l'apprenti.

La mise en pratique constitue le cœur de la pédagogie de l'apprentissage, telle que contenue dans le mandat missionnaire selon Matthieu (28, 18-20). Elle est aussi au cœur de notre théorie du changement. Pour Matthieu, « faire des apprentis » veut dire leur « apprendre à garder tous les commandements » qu'ils ont eux-mêmes appris à garder (v. 19). En insistant sur la figure historique de Jésus, Matthieu invite à « garder » ses paroles et ses exemples, et à les prolonger dans sa propre vie. Dans ce contexte, l'apprentissage consiste à mettre en pratique les paroles et les exemples de Jésus. C'est là l'essentiel de la vie du disciple.

Afin de mettre en évidence la centralité de la Parole de Dieu et de sa mise en pratique dans un contexte d'apprentissage, nous présenterons à grands traits cette théorie du changement dans les Évangiles, ainsi que dans la littérature évangélique. Puis, nous chercherons à l'évaluer en tenant compte des plus récents développements dans le domaine de l'apprentissage organisationnel.

## 3.2 Présentation de la théorie du changement axée sur la mise en pratique

La mise en pratique de la Parole reste la grande exhortation de saint Jacques : « Mettez la Parole de Dieu en pratique, ne vous contentez pas de l'écouter, ce serait vous faire illusion » (Jacques 1, 25). En les enjoignant de former des disciples, Jésus exhorte ses disciples à mettre en pratique sa Parole tout en transférant leurs apprentissages auprès de ceux qu'ils côtoient. Dans son Épître, saint Jacques nous exhorte à être les « pratiquants » de la Parole de Dieu (*poiètai logou*), et non de simples « auditeurs » (*akroatai logou*) (Jacques 1, 22; 4, 11).

### 3.2.1 La mise en pratique de la Parole dans le Nouveau Testament

Dans le Nouveau Testament, la mise en pratique de la Parole de Dieu est un thème récurrent. Les « pratiquants » (*poiètai*) de la Parole sont ceux qui bâtissent leur maison sur le roc (Matthieu 7, 24; Luc 6, 47-48), ils sont membres de la famille du Seigneur (Matthieu 12, 50), ils mettent en pratique ce qu'ils savent (Jean 13, 17), ils sont justifiés par la pratique de la loi (Romains 2, 13) et ils vivent pour toujours (1 Jean 2, 17).

Dans son Évangile, Matthieu insiste sur la mise en pratique plutôt que sur la théorie<sup>925</sup>. À cet égard, les Pharisiens et les scribes font figure de contre-exemple : on leur reproche leur hypocrisie, c'est-à-dire le fait que leurs paroles ne correspondent pas à leurs actions<sup>926</sup>. À propos d'eux, Jésus dit : « Les scribes et les Pharisiens siègent dans la chaire de Moïse : faites donc et observez tout ce qu'ils peuvent vous dire, mais ne vous réglez pas sur leurs actes, car ils disent et ne font pas » (Matthieu 23, 2-3).

Chez Matthieu, le changement, ou si l'on veut, la conversion, est réellement survenue dans le cœur du disciple lorsque celui-ci le manifeste en portant du « fruit » : Matthieu « n'insiste pas du tout sur la bonne doctrine, comme le ferait un esprit légaliste; mais il ne dit rien qui puisse donner raison aux exaltés : prétendre être guidés par l'Esprit n'a de sens que si vous le confirmez en portant du fruit "qui témoigne de votre conversion" (3 : 8). Après tout, un arbre n'est bon que s'il porte de bons fruits (7 : 19s) »<sup>927</sup>. Chez Matthieu, l'absence de bons « fruits » ou d'actions bonnes est assimilée au péché et est présentée comme une marque d'hypocrisie<sup>928</sup>.

---

<sup>925</sup> Luz, Ulrich. Op. cit. p. 122.

<sup>926</sup> Ibid.

<sup>927</sup> Bosch, David J. Op. cit. p. 93.

<sup>928</sup> Bosch, David J. Op. cit. p. 93.

C'est ce qui expliquerait que Matthieu accorde autant d'importance à l'*orthopraxie* : « Dans les nombreux récits que la tradition véhiculait à propos de Jésus, il choisit ceux où il est question d'actions concrètes, en particulier les "oeuvres du Christ" (11 : 2). Parmi les nombreuses paroles de Jésus, il choisit celles qui parlent de porter du fruit, de faire la volonté de Dieu, de garder ses commandements, d'être parfait, de pratiquer la justice »<sup>929</sup>. Le missiologue David Bosch dira ailleurs que « Matthieu lui-même résume tout le ministère de Jésus dans l'expression 'les oeuvres du Christ' (*ta erga tou Christou* 11 : 2) »<sup>930</sup>. Il ajoute que « la pratique juste (l'orthopraxie) est pour lui le critère servant à mesurer la croyance juste (l'orthodoxie) pour le peuple avec qui Dieu a fait alliance (cf. de nouveau 7 : 21; 12 : 50 et 21 : 31; Frankemölle 1974 : 279s) »<sup>931</sup>.

### 3.2.2 La mise en pratique de la Parole dans la littérature évangélique

Dans la littérature évangélique, le thème de la mise en pratique de la Parole de Dieu est aussi un thème central. Nous aimerions seulement évoquer au passage la manière dont les biblistes envisagent la mise en pratique de la Parole de Dieu. Ils insistent sur la nécessaire application de la Parole à laquelle toute pratique de lecture devrait conduire.

Le bibliste évangélique Roy B. Zuck définit ainsi la mise en pratique de la Parole : « Déterminer de quelle manière la Parole de Dieu nous interpelle et comment nous devons y répondre correspond à la tâche de la mise en pratique [de la Parole]. La mise en pratique est un pont entre le sens biblique et les diverses situations de la vie contemporaine<sup>932</sup> ». Le disciple doit faire preuve de responsabilité envers la Parole de Dieu qui l'interpelle. De là vient l'exigence morale de mettre la Parole de Dieu en pratique.

#### 3.2.2.1 La mise en pratique comme visée ultime

La mise en pratique de la Parole est non seulement une tâche essentielle pour assurer le dialogue entre Dieu et l'humanité, mais elle est envisagée comme le *telos* de la pratique de lecture de la Bible. Zuck rappelle que l'étude de la Bible ne se réduit pas à la compréhension et à la formulation de principes. Pareille étude doit permettre la mise en relation de la Parole avec la vie personnelle. Échouer quant à la mise en pratique reviendrait à laisser inachevé le processus de lecture de la Parole de Dieu.

---

<sup>929</sup> Idem p. 109.

<sup>930</sup> Idem p. 92.

<sup>931</sup> Idem p. 92.

<sup>932</sup> Zuck, Roy B. *Basic Bible Interpretation*. Wheaton: Victor Books, 1991, p. 281.

Pour sa part, Osborne soutient que l'étude de la Bible est incomplète tant et aussi longtemps qu'elle ne fait pas le passage du texte au contexte contemporain. La prise en compte des besoins du monde actuel demeure le but de toute cette mise en pratique de la Parole<sup>933</sup>.

### 3.2.2.2 *La mise en pratique : du sens à la signification*

E. D. Hirsch est connu dans le monde protestant pour sa distinction entre « meaning » (sens) et « significance » (signification). Il réaffirme que le sens d'une œuvre est déterminé par l'intention de l'auteur. D'après lui, le sens est représenté par le texte et par ce que l'auteur a voulu dire au moyen de signes linguistiques. Quant à la signification, elle renvoie à la relation que l'on établit entre le sens d'un texte et une réalité d'ordre extratextuel, comme une personne ou une situation. Dans cette perspective, le sens d'un texte ne peut changer; ne change que sa signification. Les auteurs de la tradition protestante évangélique se sont emparés de cette distinction pour rappeler que la mise en pratique de la Parole est associée à la recherche de la signification du texte biblique dans sa relation au contexte contemporain<sup>934</sup>.

### 3.2.2.3 *Les étapes de la mise en pratique*

Duvall et Hays considèrent que la mise en pratique se subdivise elle-même en trois étapes, auxquelles nous ajoutons une quatrième pour mieux expliciter l'ensemble du processus <sup>935</sup>.

Idéalement, la mise en pratique cherche à intégrer deux dimensions : une juste compréhension du contexte d'origine ainsi que la formulation d'un ou de plusieurs principes. Sur cette base, il s'agit d'identifier en quoi le ou les principes formulés font référence à des éléments-clés du contexte original (1). Ensuite, il s'agit de trouver un contexte où l'on retrouve tous les éléments-clés découverts précédemment (2). Puis vient le moment de reformuler les principes en fonction du contexte actuel (3). Enfin, il s'agit de mettre en pratique les principes de manière originale et réaliste (4).

Prenons, pour exemple, ce passage tiré du livre du Lévitique (19, 9-10) :

Quand vous moissonnerez vos terres, tu ne moissonneras pas ton champ jusqu'au bord; et tu ne ramasseras pas la glanure de ta moisson; tu ne grappilleras pas non plus ta vigne et tu n'y ramasseras pas les fruits tombés; tu les abandonneras au pauvre et à l'émigré. C'est moi, le Seigneur, votre Dieu.

---

<sup>933</sup> Osborne, Grant R. *The Hermeneutical Spiral - A Comprehensive Introduction to Biblical Interpretation*. Downers Grove : InterVarsity Press, 1991, p. 318.

<sup>934</sup> Johnson, Elliott E. *Expository Hermeneutics: An Introduction*. Grand Rapids : Zondervan, 1990, p. 226-229.

<sup>935</sup> Duvall, J. Scott, Daniel J. Hays. *Grasping God's Word - A Hands-On Approach to Reading, Interpreting, and Applying the Bible*. Grand Rapids : Zondervan, 2005, p. 215.



Dans cet extrait du livre du Lévitique, il est demandé aux fermiers de ne pas achever la moisson ni d'amasser les restes de la récolte, afin de laisser les surplus aux pauvres qui pourront en disposer librement dans les champs. Le principe à dégager de cet extrait peut être formulé de la manière suivante : « Le moissonneur doit abandonner les restes de sa moisson au pauvre et à l'émigré ». Évidemment, un tel principe n'a de sens que dans un contexte agricole où les pauvres ont accès aux terres cultivées. En milieu urbain, cette consigne n'a plus sa raison d'être. Pourtant, à partir des éléments-clés présents dans le passage en question, il est possible de formuler un principe plus général. Il faudrait tenir compte des éléments suivants : les producteurs, les surplus de denrées périssables et les pauvres (1). Dans notre monde actuel, y a-t-il des situations qui conjuguent les éléments ci-dessus? On peut le croire : « Au Québec et au Canada, par exemple, les producteurs laitiers en sont souvent réduits à jeter leur surplus de lait à l'égout quand ils ont atteint leur quota de production. Une infime minorité de ceux qui ont des surplus parviennent à les vendre à rabais »<sup>936</sup>. Les grands producteurs laitiers chercheront à liquider leurs surplus plutôt que de les redistribuer aux plus pauvres (2). Avec une telle situation en tête, on peut énoncer le principe suivant : les producteurs de produits agroalimentaires devraient redistribuer aux plus démunis leurs surplus de denrées périssables (3). De nos jours, la mise sur pied de banques alimentaires destinées aux moins nantis pourrait constituer la mise en pratique de l'actualisation d'un texte ancien, qui remonte au retour de l'exil à Babylone, soit quelque cinq siècles avant Jésus Christ (4).

### **3.3 Évaluation de la théorie du changement axée sur la mise en pratique**

Il semble que les théories du changement en contexte d'apprentissage organisationnel soient en phase avec la priorité accordée par le Nouveau Testament à la mise en pratique, et en particulier à la maîtrise de certaines pratiques de vie chrétienne. Afin d'évaluer le bien-fondé d'une telle approche, nous évoquerons la notion de « connaissance en pratique » propre à l'apprentissage organisationnel et la notion de « pratiques de vie chrétienne » propre à la formation de disciples. Un des éléments que nous n'aborderons pas, mais qui mériterait des travaux ultérieurs, est la place de la modélisation dans la relation d'apprentissage. La dynamique de l'identification à des « modèles » de vie chrétienne est fondamentale en contexte d'apprentissage. Nous référons ici à notre mémoire de maîtrise en théologie qui a porté sur le processus d'identification à des modèles comme support de la vie théologique dans la première lettre de Paul aux Thessaloniens<sup>937</sup>.

---

<sup>936</sup> Dufresne, Jacques. « La table des dieux ». *Encyclopédie de l'Agora*. Document HTML : <http://agora.qc.ca/Dossiers/Gaspillage> (visité le 9 septembre 2014).

<sup>937</sup> Auger, Jean-Philippe. *Pour la structuration de l'identité du chrétien par la vie théologique*. Op. cit.

### 3.3.1 La mise en pratique et la connaissance en pratique

En effet, il est possible d'aborder l'apprentissage « selon deux perspectives : celle qui est fondée sur la cognition et celle qui est fondée sur l'ancrage social de l'apprentissage »<sup>938</sup>.

La première perspective de type cognitiviste fait un mauvais usage du terme apprentissage en l'assimilant à l'enseignement, c'est-à-dire à une transmission d'informations, à une diffusion de l'ensemble des connaissances accumulées par les générations passées. Il est possible d'illustrer une telle perspective par la métaphore de la nourriture : « si la connaissance était un aliment pour le cerveau, l'apprenant devrait ainsi chercher le type d'aliment adéquat ou nécessaire et l'ingérer, le consommer (Gherardi, 2006) »<sup>939</sup>.

La seconde perspective de type sociopratique redonne ses lettres de noblesse à l'apprentissage :

Notre attention est portée non pas sur la transmission d'informations ou sur la modification des structures cognitives, mais plutôt sur le processus de participation et d'interaction qui génère et soutient le contexte de l'apprentissage. Au lieu d'essayer de comprendre les types de processus cognitifs et de structures conceptuelles, il devient important de tenter d'expliquer quels modes d'engagements sociaux fournissent leur propre contexte d'apprentissage.<sup>940</sup>

Dans ce contexte, le changement survient lorsque des actions concrètes sont posées au sein d'une pratique relationnelle. On parle alors de « connaissance en pratique » pour rappeler que la connaissance n'est pas en dehors de la pratique, mais qu'elle est au cœur de la pratique relationnelle que constitue l'apprentissage. On peut aller jusqu'à dire que « la relation entre la connaissance et les pratiques peut être vue comme une relation d'équivalence. Autrement dit, pratiquer signifie apprendre par la pratique, que l'individu en soit conscient ou pas »<sup>941</sup>. En contexte ecclésial, pratiquer signifie apprendre la vie chrétienne par la mise en pratique.

Cette perspective suggère que le changement survient au sein d'une relation d'apprentissage, à partir du moment où l'on se préoccupe de la mise en pratique. Cette propension à l'action contribue à faire évoluer la relation maître/apprenti, en favorisant la construction de l'identité chez l'apprenti<sup>942</sup>. Plus il acquiert de compétences, plus il devient motivé à agir, et plus il agit, plus il développe le tissu relationnel qui constitue la toile de fond de l'apprentissage.

---

<sup>938</sup> Davel, Eduardo, Diane-Gabrielle Tremblay. Op. cit p. 81.

<sup>939</sup> Idem p. 57.

<sup>940</sup> Idem p. 85.

<sup>941</sup> Idem p. 58

<sup>942</sup> Idem p. 83

### 3.3.2 La mise en pratique et les pratiques de vie chrétienne

Cette perspective suggère aussi que la maturité chrétienne est atteinte et que le processus de changement progresse lorsque l'on maîtrise toujours plus une série de pratiques de vie chrétienne. Cela rejoint la définition de la maturité selon Hershey : « la façon dont une personne accomplit une tâche particulière ». Cela rejoint aussi les propos du pasteur Rick Warren, pour qui « tout croyant peut atteindre la maturité spirituelle s'il développe des habitudes nécessaires à la croissance spirituelle. Nous devons enlever à la croissance spirituelle le caractère mystérieux qu'on lui donne en décomposant les éléments en habitudes pratiques et quotidiennes »<sup>943</sup>. Par « habitudes pratiques », il faut entendre ici des pratiques de vie chrétienne.

Pour illustrer ses propos, Warren reprend l'image de la forme physique utilisée par Paul en 1 Timothée 4,7b : « Exerce-toi plutôt à la piété ». Il dit à ce sujet que :

[...] N'importe qui peut acquérir une bonne forme physique s'il ou elle fait régulièrement certains exercices et acquiert des habitudes bonnes pour la santé. De même, la forme spirituelle est simplement une question d'apprentissage de certains exercices spirituels et de discipline jusqu'à ce que ces derniers deviennent des habitudes. Le caractère se forme par les habitudes que nous développons<sup>944</sup>.

Pour reprendre ce qui a été exposé « de manière plus succincte [Jésus dit] : "Par leur fruit vous les reconnaîtrez" (Mat 7 : 16). C'est le fruit et non la connaissance qui démontre la maturité d'une personne. Si nous ne mettons pas en pratique ce que nous savons, nous sommes ce fou qui "a bâti sa maison sur le sable" (voir Mat. 7 : 24-27) »<sup>945</sup>.

Chez Warren, sa conception de la maturité chrétienne est indissociable de la notion de « mise en pratique ». Il n'hésite pas à affirmer :

On démontre davantage la maturité spirituelle par le comportement que par les croyances. La vie chrétienne n'est pas seulement une question de principes et de convictions; elle comprend la conduite et le caractère. Les croyances doivent être appuyées par le comportement. Nos œuvres doivent être en rapport avec nos principes<sup>946</sup>.

Warren ajoute : « Le Nouveau Testament nous enseigne, à plusieurs reprises, que nos actions et nos attitudes révèlent notre maturité plus que nos affirmations »<sup>947</sup>. Warren prend pour appui l'épître de Jacques (Jacques

---

<sup>943</sup> Warren, Rick. Op. cit. p. 294

<sup>944</sup> Ibid.

<sup>945</sup> Warren, Rick. Op. cit. p. 297.

<sup>946</sup> Idem p. 296.

<sup>947</sup> Ibid.

2, 18; 3, 13, ainsi que l'épître aux Éphésiens (Éphésiens 5, 8). Il cite aussi l'Évangile selon Matthieu qui se caractérise par son insistance sur la mise en pratique (Matthieu 7, 16. 24-27)<sup>948</sup>.

En résumé, la notion de « connaissance en pratique » propre à l'apprentissage organisationnel, ainsi que la notion de « pratiques de vie chrétienne » associée à la formation de disciples, montre bien la valeur de « la mise en pratique » comme théorie du changement. Une étude plus détaillée des tenants et aboutissants de cette théorie devra être faite. Dans le cadre de cette thèse, l'insistance sur « la mise en pratique » nous semble particulièrement bien convenir à une pratique de coaching d'apprentissage axée sur la croissance des pratiques de vie chrétienne (Actes 2, 42-47).

## 4. Conclusion du chapitre 9

L'observation de notre pratique de formation nous a conduit à identifier un manque de compétences relationnelles (chapitre 6). À quoi attribuer ce manque? Cette lacune relationnelle peut s'expliquer ou bien par une gamme de compétences qui n'est pas suffisamment étendue, ou bien par la difficulté de moduler l'emploi de ces mêmes compétences en situation de leadership. Cela nous a amené à proposer le modèle de l'apprentissage. Sur le plan pratique, ce modèle permet de situer l'emploi des compétences relationnelles en coaching sur l'horizon plus large d'une dynamique d'apprentissage. Sur le plan théologique, elle permet de mettre en lumière la relation d'apprentissage vécue entre Jésus et ses disciples durant sa vie publique.

Dans ce chapitre, nous avons présenté le modèle de l'apprentissage comme cadre d'analyse fondé sur les Évangiles. Les forces et les faiblesses de ce modèle ont été abordées. Ceci nous a amené à opter pour ce modèle en contexte de formation de disciples.

Nous avons ensuite abordé la manière dont peut se développer une relation d'apprentissage. Dans la théorie du leadership situationnel, la relation d'apprentissage se structure différemment, tout dépendant du niveau de maturité de l'apprenti, du niveau de soutien socioaffectif qu'exige l'apprenti, et du niveau de direction que devra adopter en conséquence le leader. Ceci amène à adopter des styles de leadership différents (S1, S2, S3 et S4). Dans les Évangiles, Jésus aurait démontré tous ces styles de leadership. Les compétences relationnelles en coaching que nous avons tirées des Évangiles peuvent s'inscrire dans cette dynamique d'apprentissage vécue par Jésus.

---

<sup>948</sup> Warren, Rick. Op. cit. p. 297.

Enfin, nous avons évoqué la théorie du changement qui sous-tend le paradigme de l'apprentissage. Suivant la recommandation de saint Jacques (Jacques 1, 22), elle consiste à être des « pratiquants » de la Parole. La mise en pratique de la Parole constitue un thème récurrent dans le Nouveau Testament. La notion de mise en pratique est partout présente dans la littérature évangélique. La mise en pratique a des affinités avec la notion moderne de « connaissance en pratique ». Elle permet d'envisager la praxis ecclésiale comme un ensemble de pratiques de vie chrétienne (Actes 2, 42-47). Pour toutes ces raisons, nous reconnaissons que la mise en pratique convient bien à la pratique du coaching d'apprentissage.

Dans ce chapitre, nous avons jeté un regard rétrospectif sur notre pratique de formation, à la recherche de points de repère permettant de développer un modèle général en coaching d'apprentissage. Dans le chapitre 10, nous chercherons à jeter un regard prospectif, en dégagant les incidences de cette pratique de formation sur notre vie et notre ministère en Église. Vers quel modèle d'Église nous oriente la pratique de la formation de disciples? Quel projet ecclésial sous-tend notre praxis missionnaire? Ce sont ces questions qui occuperont le dernier chapitre de notre thèse.



## Chapitre 10 : Un « pas encore » théologique

Avant de conclure cette thèse, il nous a paru important de jeter un regard à caractère prospectif. Ce regard est nécessairement porté par notre *praxis* missionnaire, une *praxis* vécue en Église, sous l'impulsion du mandat missionnaire.

Le modèle d'intervention que nous avons développé a déjà des incidences sur notre vie et notre ministère. S'engager plus résolument à « faire des disciples » affecte nécessairement notre manière de « faire Église ». C'est pourquoi, avant d'aller plus loin, « il nous semble indispensable de situer tout ce processus en rapport à un tiers qui serait le projet de l'intervenant lui-même confronté au projet d'Église que sous-tend son intervention »<sup>949</sup>. Bien que notre recherche-action n'ait pas pour finalité première le changement ecclésial, celle-ci induit des changements dans la *praxis* de l'intervenant qui le conduit nécessairement à envisager autrement son insertion ecclésiale.

Après avoir dégagé les conséquences du mandat missionnaire dans notre vie et notre ministère, nous allons maintenant dégager les conséquences de ce même mandat en ce qui a trait à notre vision d'Église.

Le modèle général que nous avons développé nous a permis d'émettre certains présupposés quant à notre cadre d'analyse comme intervenant, à la structure de la relation et à la théorie du changement. En nous appuyant sur ces bases, nous allons maintenant imaginer ce que pourrait être un projet d'Église qui fasse place au paradigme de l'apprentissage, aux styles d'apprentissage et à la mise en pratique de la Parole de Dieu au sein d'une communauté d'apprentissage. C'est en ce sens que pourra émerger dans ce chapitre un « pas encore » théologique.

Dans un premier temps, nous allons nous inspirer des indications contenues dans le document d'Aparecida, un document porteur d'un projet d'avenir non seulement pour les Églises d'Amérique latine, mais pour l'ensemble de l'Église universelle. Nous considérerons le cadre d'analyse qui est proposé à l'Église, la structure de la relation que l'Église est appelée à développer en chacun de ses membres, ainsi que la théorie du changement capable de soutenir son agir pastoral.

---

<sup>949</sup> Beaugard, André. « Le rapport entre les sciences humaines et la théologie : pour une théologie descriptive. » Op. cit. p. 307.

# 1. Pour un nouveau modèle ecclésial : le modèle de l'Église communauté de disciples

## 1.1 Introduction au nouveau modèle ecclésial

La conférence d'Aparecida s'est déroulée du 13 au 31 mai 2007 au sanctuaire marial d'Aparecida, au Brésil. Elle avait pour titre : « Disciples et missionnaires de Jésus-Christ pour que nos peuples aient la vie en Lui – 'Je suis le Chemin, la Vérité et la Vie' (Jn 16, 4) ». Ce cinquième rassemblement de la Conférence des évêques latino-américains (CELAM) fait suite à quatre autres rassemblements continentaux : ceux de Rio de Janeiro (1955), de Medellín (1968), de Puebla (1979) et de Saint-Domingue (1992). Malgré ses apports importants, la conférence d'Aparecida n'a pas reçu l'écho qu'elle méritait dans la presse. De même, on peut déplorer le fait que le document final n'ait pratiquement pas été analysé du point de vue sociologique, pastoral ou théologique<sup>950</sup>. Pourtant, le document en lui-même comporte un réel intérêt, puisqu'en lui se trouvent résumées les prémisses du programme d'action du pontificat actuel, comme nous aurons l'occasion de le voir un peu plus loin.

### 1.1.1 La nouveauté du modèle de l'Église communauté de disciples

Mentionnons dès le départ que le document se situe dans la continuité des conférences précédentes. En effet, « les deux aspects centraux de cette confirmation de la tradition postconciliaire en Amérique latine, sont sans nul doute "l'Option pour les pauvres" et les Communautés ecclésiales de base : elles sont toutes les deux réaffirmées comme des choix irréversibles »<sup>951</sup>. Dans le même sens, signalons aussi qu'« un des principaux apports du Document fut de reprendre la méthode pastorale prédominante en AL [Amérique latine] : Voir-Juger-Agir. Les trois grandes parties du Document correspondent à ces trois dynamiques, qui ne peuvent être séparées »<sup>952</sup>.

Là où, selon nous, le document fait figure de nouveauté, c'est lorsqu'il met de l'avant le modèle de « l'Église communauté de disciples », un modèle ecclésiologique qui a été peu présent dans la littérature théologique

---

<sup>950</sup> Hegy, Pierre. « A critical note on Aparecida and the future of the Catholic Church of Latin America. » Op. cit. p. 541.

<sup>951</sup> Saavedra, Luis Martinez. *La conversion des Églises latino-américaines - De Medellín à Aparecida (1968-2007)*. Paris: Karthala, 2011, p. 68.

<sup>952</sup> Lestienne, Bernard. Op. cit.



catholique des derniers siècles<sup>953</sup>. Pour cette raison, le document mérite attention. Il propose à l'Église une nouvelle direction, une nouvelle orientation ecclésiale<sup>954</sup>. Il constitue en grande partie un modèle d'intervention général, qui demande à être complété par un modèle des opérations, pour reprendre les catégories utilisées jusqu'à maintenant : « Ce qui manque est un plan pastoral pour sa mise en pratique »<sup>955</sup>. Pour pallier cette lacune, nous aurons l'occasion de proposer un modèle des opérations qui pourrait aider à mettre en application ces orientations.

Le modèle de l'Église communauté de disciples se veut donc d'« actualité », non seulement en raison de la place qu'il occupe dans le document d'Aparecida, mais aussi en raison de la lecture actualisante que nous avons voulu faire de l'Évangile selon Matthieu, lecture qui a des répercussions jusque dans la vie actuelle de notre Église locale.

### 1.1.2 L'actualité du modèle de l'Église communauté de disciples

Comme nous l'avons rappelé dans l'introduction de cette dernière partie (partie 5), l'engagement missionnaire conduit à faire des choix et à prendre des décisions. Ces actions sont motivées par des principes et des valeurs qui prennent leur source dans les Évangiles. Bien que théologiquement « chargé », le sens théologique de ces actions ne se découvre bien souvent qu'après coup, dans le contexte d'une relecture théologique des événements. C'est donc la *praxis* missionnaire qui est porteuse de la réflexion théologique.

La réflexion théologique nous ayant amené à proposer le modèle de l'Église communauté de disciples découle d'une *praxis* multiforme de formation de disciples : la *praxis* matthéenne de laquelle nous nous sommes inspiré, la *praxis* latino-américaine dont le document d'Aparecida veut se faire le témoin, et la *praxis* diocésaine dans laquelle nous sommes nous-même engagé.

### 1.1.3 La *praxis* matthéenne de formation de disciples

L'Évangile selon Matthieu est « un texte missionnaire » qui constitue d'abord et avant tout une relecture théologique d'une communauté en situation de crise. Selon l'archéologue J. Andrew Overman, à l'époque où cet Évangile aurait été composé (après la destruction du temple qui eut lieu en 70), le judaïsme et le christianisme juif faisaient face à « une crise d'identité ». La communauté matthéenne risquait de se

---

<sup>953</sup> Dulles, Avery. « Community of disciples as a model of the church. » *Philosophy and Theology* 1, n° 2 (hiver 1986): p. 103.  
Document PDF: [https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=philtheol&id=philtheol\\_1986\\_0001\\_0002\\_0099\\_0120](https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=philtheol&id=philtheol_1986_0001_0002_0099_0120)  
(visité le 9 septembre 2014).

<sup>954</sup> Hegy, Pierre. Op. cit. p. 547.

<sup>955</sup> Idem p. 549.

faire exclure du judaïsme. Dans ce contexte, Matthieu cherche à légitimer la *praxis* de sa communauté aux yeux des juifs, tout en élargissant cette même *praxis* aux païens pour en faire une véritable *praxis* missionnaire<sup>956</sup>.

D'une part, Matthieu souligne combien cette *praxis* est conforme à la Loi et aux Prophètes (Matthieu 5, 17-20; 7, 12). D'autre part, il rappelle que cette *praxis*, pour être fidèle au mandat missionnaire, demande à chacun des membres de sa communauté de « faire des disciples » (*mathêteusaté*) (Matthieu 28, 19). Néanmoins, parmi les disciples, « certains eurent des doutes » (*édistasan*) (Matthieu 28, 17). L'exégète Krentz signale que les deux seules mentions de ce mot grec dans le Nouveau Testament se retrouvent dans Matthieu (14, 31; 28, 17). Le terme fait référence à un état de doute ou d'hésitation, ou le fait d'« être incertain sur le type d'action à accomplir ». Celui-ci rattache cette observation à la situation de crise de la communauté matthéenne. Menacés d'exclusion, les disciples auraient été hésitants quant à l'attitude à adopter face au judaïsme. Certains auraient été « tentés de ne rien faire »<sup>957</sup>. Voilà pourquoi Matthieu leur rappellerait impérativement l'urgence missionnaire de « faire des disciples »<sup>958</sup>.

Il ne serait pas difficile de faire une actualisation pastorale, en établissant des parallèles avec la situation de l'Église du Québec face à la culture actuelle, situation de tension où le réflexe d'exclusion devient une tentation de part et d'autre... Au-delà de la simple réaffirmation de notre appartenance à une culture commune, il devient urgent de transmettre aux générations suivantes ce qui nous distingue comme communautés chrétiennes. Il serait trop tentant « de ne rien faire ». C'est dans ce contexte de nouvelle évangélisation que résonne ici et ailleurs l'appel à faire des disciples « de toutes les nations »...

#### 1.1.4 La *praxis* latino-américaine de formation de disciples

Cet appel à « faire des disciples » résonne aussi dans les communautés chrétiennes d'Amérique latine. Plusieurs communautés sont actuellement engagées dans la formation de disciples, au sens où nous l'entendons dans cette thèse.

La théologie de la formation de disciples que l'on retrouve dans le document d'Aparecida serait en particulier inspirée de la *praxis* missionnaire de communautés du Brésil et du Mexique. Le sociologue Pierre Hegy signale l'influence des théologies et pratiques des SMP ou « saintes missions populaires » (*santas misiones*)

---

<sup>956</sup> Krentz, Edgar. « Missionary Matthew: Matthew 28: 16-20 as Summary of the Gospel. » *Currents in Theology and Mission* 31, n° 1 (février 2004): p. 24.

<sup>957</sup> Idem p. 25

<sup>958</sup> Idem p. 28.

*populares*)<sup>959</sup> conçues par Luis Mosconi en 1986 et déployées à partir de 1991 dans les paroisses du Brésil<sup>960</sup>, et le SINE ou « système intégral de nouvelle évangélisation » (*sistema integral de nueva evangelización*) développé à Mexico et opérant depuis une vingtaine d'années en paroisses<sup>961</sup>. L'une et l'autre initiative visent l'évangélisation et la formation de disciples et de leaders laïcs. Une étude plus approfondie nous permettrait de faire l'inventaire des pratiques missionnaires qui ont influencé les discussions des évêques durant la conférence d'Aparecida. Celles-ci ont été présentées pour bien montrer combien la théologie à l'origine du document auquel elle a donné naissance a été portée par une *praxis* missionnaire vécue au sein de communautés locales. C'est cette *praxis* qui rejaillit maintenant sur nos communautés.

### 1.1.5 La praxis diocésaine de formation de disciples

La *praxis* missionnaire des communautés latino-américaines n'est pas étrangère à l'actuel pasteur du diocèse, Mgr Gérard Cyprien Lacroix. Celui-ci a été missionnaire en Colombie pendant 9 ans. Il a connu des communautés qui, en l'absence de pasteurs, formaient des disciples et des leaders qui prenaient en charge la vie de leurs communautés. Selon ses dires, cette expérience missionnaire fut pour lui déterminante. Il n'a pas hésité à y faire référence quand vint le temps de présenter la première lettre pastorale qu'il fit parvenir à ses diocésains en sa qualité de nouvel archevêque de Québec. Le document était intitulé *La charité du Christ nous presse (2 Co 5, 14) – Cadre de référence pour les réaménagements pastoraux dans le diocèse de Québec* (8 septembre 2011)<sup>962</sup>.

Face à la déchristianisation de la société (section 1), il appelait de ses vœux une nouvelle évangélisation en réponse au mandat missionnaire qui nous a été confié (section 2). Puis, il invitait à un renouveau de l'évangélisation, pour des communautés plus vivantes et plus actives (section 3). Il demandait de considérer la paroisse comme une « communion de communautés » (section 4). Après avoir rappelé quels sont les signes d'une communauté vivante (section 5), et après avoir fait quelques précisions sur le vocabulaire à employer (section 6), il rappelait les grandes orientations diocésaines qui avaient été prises (section 7) et il concluait en ouvrant des perspectives nouvelles quant au « modèle des paroisses et des aménagements à réaliser » (section 8). Dans cette dernière section, signalons le point relatif au « leadership des communautés » dans lequel on dit que se poursuivra la mise en place d'« équipes d'animation locale » et qu'au besoin seront nommés des « répondants » (ou leaders) de communautés. Cette ouverture à la plus grande

---

<sup>959</sup> Mosconi, Luis. *Santas Misiones Populares*. Bogota : Paulinas, 2008.

<sup>960</sup> Hegy, Pierre. Op. cit. p. 548.

<sup>961</sup> Hegy, Pierre. Op. cit. p. 549.

<sup>962</sup> Lacroix, Gérard Cyprien. *La charité du Christ nous presse (2 Co 5, 14) – Cadre de référence pour les réaménagements pastoraux dans le diocèse de Québec*. Québec : Église catholique de Québec, 2011. Document PDF : <http://beta.ecdq.org/wp-content/uploads/2011/09/cadredereference-web.pdf> (visité le 9 septembre 2014).

responsabilisation des laïcs par l'exercice d'un leadership allait donner lieu à des développements dont nous n'aurions pas pu soupçonner la portée à l'époque.

Arrivé à cette étape de notre réflexion, qu'il nous soit permis d'évoquer le cheminement personnel que nous avons été amené à faire dans le contexte de cette praxis missionnaire.

Un mois après la réception de ce document, j'étais invité à faire partie du Comité de la formation continue du diocèse de Québec (octobre 2011). À l'époque, le Comité cherchait quelles suites devaient être données à la session de formation diocésaine organisée pour une première fois en 2010. Lors de la première réunion, j'ai souligné l'importance de situer l'offre de formation dans le contexte des réaménagements pastoraux. J'ai aussi mentionné l'importance du développement du leadership, m'inspirant en ce sens de l'ouverture consentie par l'archevêque dans son document *La charité du Christ nous presse*.

Quelques jours après cette première réunion du Comité, j'étais invité par madame Anne de Blaÿ, présidente de l'Association Les Amis de Van, à participer à une retraite organisée par l'Association à Lisieux en France (octobre 2011)<sup>963</sup>. Au sortir de cette retraite, je profitai de l'occasion pour rencontrer à Paris le cofondateur de l'Association Alpha-France<sup>964</sup>, monsieur Marc de Leyritz. La rencontre fut cordiale et une collaboration a débuté avec lui et son épouse, madame Florence de Leyritz. Celui-ci m'a invité à participer quelques semaines plus tard à Édimbourg (Royaume-Uni) au *think tank* de l'agence *xpand* à laquelle Florence de Leyritz était associée (décembre 2011). L'agence *xpand* est une firme européenne d'inspiration chrétienne spécialisée dans le développement du leadership<sup>965</sup>. À Édimbourg, j'y ai rencontré son fondateur, Paul Donders, un catholique engagé des Pays-Bas. Il a fait ses premières armes en leadership dans le contexte de la formation de disciples d'origine évangélique. Il fut leader au sein du mouvement « Jeunesse en Mission »<sup>966</sup>. Quelle ne fut pas ma surprise de constater qu'une *praxis* de formation de disciples bien établie était à l'origine de son engagement au développement du leadership. J'en voyais les traces dans sa *praxis* actuelle. J'encourageai monsieur Donders à faire mémoire de son engagement personnel dans un livre qu'il

---

<sup>963</sup> J'ai connu madame de Blaÿ et son Association dans le cadre de mon engagement comme Rédemptoriste. Dans ce contexte, j'ai été amené à écrire un livre sur le frère rédemptoriste Marcel Van : Auger, Jean-Philippe. *Prier 15 jours avec Marcel Van*. Bruyères-le-Châtel : Nouvelle Cité, 2009. Pour de plus amples informations, voir le site internet de l'Association : <http://marcel-van.wix.com/amis-de-van> (visité le 9 septembre 2014).

<sup>964</sup> L'Association Alpha-France s'occupe de la diffusion des parcours Alpha dans les Églises locales en France. Voir le site internet de l'Association : <http://amisalpha.fr/> (visité le 9 septembre 2014).

<sup>965</sup> Pour en savoir plus sur Xpand, voir le site de l'agence : <http://www.xpand.eu/fr/> (visité le 9 septembre 2014).

<sup>966</sup> « Jeunesse en Mission » est une organisation internationale protestante évangélique fondée en 1960. Elle se consacre à la formation de disciples et de leaders dans les pays de mission. Pour en savoir plus, consulter le site : <http://www.ywam.org/about-us/> (visité le 9 septembre 2014). Pour connaître l'organisme au Québec, voir le site : <http://www.jemquebec.com/> (visité le 9 septembre 2014).

publia un an plus tard<sup>967</sup>. De retour au Québec, j'invitai Florence de Leyritz au nom du Comité de la formation continue à participer à la prochaine session diocésaine (mai 2012) en sa qualité de coach et de formatrice de pasteurs et de leaders chrétiens<sup>968</sup>.

De fil en aiguille, je me trouvai chargé de mettre sur pied la programmation et de rechercher des personnes-ressources pour l'évènement diocésain de formation du mois de mai 2012. Très rapidement, il fut décidé que les thèmes du programme seraient inspirés des numéros 365 à 372 du document d'Aparecida portant sur la conversion pastorale et le renouveau missionnaire des communautés<sup>969</sup>. Plusieurs de ces passages ouvraient la voie à une réflexion sur le leadership. Prenons en guise d'exemple le numéro 368 qui dit que « la conversion pastorale exige que les communautés ecclésiales soient des communautés de disciples-missionnaires [...] De là, naît l'attitude d'ouverture, de dialogue et de disponibilité nécessaire à la promotion de la coresponsabilité... »<sup>970</sup>. Cette attitude doit être avant tout celle du leader chrétien, qu'il soit pasteur ou laïc au sein d'une communauté chrétienne. C'est autour du thème du leadership que furent données les allocutions principales et c'est en s'inspirant de cette problématique que furent organisés les ateliers.

Après la session, le comité donna suite aux évaluations des participants, qui demandaient de pouvoir approfondir les contenus présentés durant les deux jours de formation. Une demande importante portait sur le développement du leadership. Cette demande de formation correspondait à un besoin réel identifié par les plus hautes instances diocésaines. On identifiait le besoin urgent de former des leaders laïcs capables de constituer une relève au sein des différentes communautés locales. Dans ce contexte, le Comité a été encouragé à présenter un projet global de formation de leaders, qui pourrait s'échelonner sur plusieurs années. Le Comité fit appel à la firme *xpand* pour sa mise en œuvre. À l'heure actuelle, la première phase de ce projet a été réalisée, au mois de février 2014. Une session sur les orientations stratégiques du diocèse a eu lieu en compagnie des principaux responsables du diocèse. Cette session a permis de rappeler l'enjeu de la formation de leaders et d'en situer les tenants et aboutissants dans le cadre de la pastorale diocésaine. Une seconde phase du projet devrait être mise en branle au mois de mai 2015. Concrètement, celle-ci passe par la formation de leaders laïcs dans quatre « communions de communautés » du diocèse. Ce projet donnera lieu à des révisions et des mises à jour qui favoriseront l'inculturation de cette formation en contexte québécois.

---

<sup>967</sup> Donders, Paul Ch. *A personal history – xpand 25 years*. Hoornaar : xpand Nederland, 2012, p. 7 : « In December 2011 we had a great think tank in Edinburgh. One of the participants, Jean Philippe Auger – a Roman Catholic priest and inspiring leader from Quebec (Canada) -, motivated me to write about the last 25 years of xpand. Not merely for myself but for the sake of the entire xpand team and friends. »

<sup>968</sup> Florence de Leyritz et son mari Marc de Leyritz animent aussi des parcours de formation à la vision et au gouvernement pastoral intitulés « Des pasteurs selon mon cœur ». Ces parcours sont principalement destinés aux pasteurs (évêques et prêtres) de l'Église catholique en France. Pour en savoir plus, voir le site : <http://www.despasteursselonmoncoeur.fr/> (visité le 9 septembre 2014).

<sup>969</sup> CELAM. *Document final de la 5ème conférence*. p. 168-170. n° 365-372.

<sup>970</sup> Idem p. 168.

Pourquoi avoir rappelé ces événements? Tout simplement parce qu'ils témoignent de la *praxis* de formation de disciples et de leaders dans laquelle je fus moi-même engagé durant les dernières années, et la *praxis* dans laquelle le diocèse s'engage durant les prochaines années. Il y aurait bien d'autres exemples à donner de pratiques associées à la formation de disciples dans le diocèse. Ceux-ci l'ont été pour que le lecteur puisse saisir mon engagement personnel à l'origine de ces propositions théologiques.

Cette *praxis* missionnaire conditionne en quelque sorte la vision diocésaine actuelle, telle qu'elle fut résumée par l'archevêque lors de la session de formation continue du mois de mai 2014. Parmi la dizaine d'éléments qui composent cette vision, la première et la plus importante est la « formation de leaders laïcs » afin de pouvoir constituer des « communautés de disciples-missionnaires ». À l'occasion de la présentation, Mgr Lacroix fit explicitement référence au document d'Aparecida, au numéro 368 : « La conversion pastorale exige que les communautés ecclésiales soient des communautés de disciples-missionnaires autour de Jésus-Christ, Maître et Pasteur »<sup>971</sup>. Cette référence résume à elle seule la finalité missionnaire que s'est donnée le diocèse pour les prochaines années : « former des communautés de disciples-missionnaires ». Nous retrouvons là, sous forme condensée, un résumé du nouveau modèle d'Église dont nous aimerions souligner l'arrivée.

### 1.1.6 L'arrivée du modèle de l'Église communauté de disciples

Le petit excursus historique que nous venons de réaliser permet de comprendre dans quel contexte le modèle de l'Église communauté de disciples fait son arrivée. Un survol de l'histoire de l'Église montre que plusieurs modèles ecclésiologiques ont été introduits au fil du temps. Dans son livre *Models of the Church*, le théologien Avery Dulles signale l'existence de six modèles différents.

Pourquoi une telle quantité de modèles? Paul Minear, dans son livre *Images of the Church in the New Testament*, dénombre pas moins de 96 images néo-testamentaires de l'Église. Il n'est donc pas étonnant que l'on ait vu apparaître au fil des siècles de nombreux modèles ecclésiologiques<sup>972</sup>. Les images de l'Église vont et viennent, selon les besoins des communautés<sup>973</sup>. Quelle image permettra à l'Église d'opérer un renouvellement *ad intra* qui la poussera à évangéliser davantage *ad extra*? Quelle image permettra à l'Église de prendre conscience d'elle-même dans le monde actuel?

---

<sup>971</sup> CELAM. *Document final de la 5ème conférence*. p. 168, n° 368.

<sup>972</sup> Dulles, Avery. *Models of the Church (Expanded Edition)*. New York : Doubleday, 2002, p. 11.

<sup>973</sup> *Idem* p. 14.

Par-dessus tout, pourquoi est-il si important de disposer d'une image adéquate? D'une part, parce que les crises associées à la foi proviendraient en grande partie, selon Dulles, d'une crise des images disponibles. Si les croyants ne disposent pas d'images adéquates pour nommer leur expérience de foi, celle-ci perdra de sa consistance. D'autre part, des images inadéquates finiront par provoquer des malaises, suivis de détériorations du tissu communautaire<sup>974</sup>. À ce moment, on a affaire à un dilemme d'incongruité pareil à ceux que nous avons présentés ci-dessus, dilemme entre un modèle ecclésial de référence et un modèle ecclésial d'usage.

Trois raisons nous paraissent expliquer l'arrivée de ce nouveau modèle.

Tout d'abord, ce nouveau modèle serait introduit pour des raisons pratiques et pastorales. Le contexte de crise dans lequel se situent bon nombre de communautés chrétiennes viendrait expliquer en partie le changement de modèle ecclésiologique. Le manque de leaders aptes à conduire les destinées de ces communautés appelle une intervention rapide de la part des autorités diocésaines. Pour plusieurs, il en va de la survie même de ces communautés. Le manque de personnes susceptibles d'exercer un leadership constitue un problème pratique qui demande des solutions concrètes de la part des pasteurs. Comme le dit Dulles :

Dans une large mesure, cependant, les raisons qui motivent le changement [d'un modèle d'Église] ont été pratiques et pastorales plutôt que principalement spéculatives. Les changements ont été acceptés parce qu'ils aident l'Église à trouver son identité dans un monde en transformation, ou parce qu'ils motivent les gens à un type de loyauté, d'engagement, et de générosité que l'Église cherche à obtenir de ses membres<sup>975</sup>.

Ensuite, ce nouveau modèle correspond à une reconfiguration de la *praxis* ecclésiale. Dans notre cas, la *praxis* diocésaine cherche à se redéployer ni plus ni moins sur la base d'un nouvel effort de formation de disciples et de leaders. Ce redéploiement entraîne l'adoption d'un nouveau « paradigme » qui constitue une solution globale à une série de problèmes jusque là envisagés « à la pièce ». On assiste pour ainsi dire à une opération de « recadrage », pour reprendre l'expression de Watzlarwick. Comme le signale Dulles :

Un modèle atteint le statut de paradigme quand il a permis de résoudre efficacement une grande variété de problèmes et lorsqu'on attend de lui qu'il soit un instrument capable de résoudre des anomalies jusque-là laissées sans réponses.<sup>976</sup>

---

<sup>974</sup> Idem p. 13.

<sup>975</sup> Idem p. 23. Traduction libre.

<sup>976</sup> Idem p. 20. Traduction libre.

Enfin, ce nouveau modèle permet de surmonter des désaccords ecclésiologiques. Suite au Concile Vatican II, une multiplicité de modèles ecclésiologiques eut cours dans l'Église. Chaque modèle comporte ses valeurs, son langage et ses référents. Chaque modèle apporte une série de réponses à certaines catégories de problèmes. Pris isolément, chacun de ces modèles conduit pourtant à des déséquilibres<sup>977</sup>. C'est pourquoi il ne faudrait pas opposer ces modèles, ni même chercher à vouloir imposer un modèle au détriment des autres. Il s'agirait plutôt de les articuler entre eux, de manière à comprendre ce qui les rend complémentaires. Autrement, on assiste à une polarisation idéologique autour de certains modèles d'Église. Comme pasteur, il est normal de s'identifier à un modèle plutôt qu'à un autre. Cela dépend en partie du style de leadership qui prédomine dans le type de gouvernement pastoral qu'exerce le pasteur. Cela dépend aussi de ses dons et talents personnels. Un pasteur aura tendance à privilégier un modèle qui rejoint davantage ses préférences et ses valeurs. Comme le suggère le pasteur Rick Warren : « C'est la tendance naturelle de tout responsable de donner de l'importance à ce qu'il ressent fortement et de négliger ce qui le passionne le moins. Tout autour du monde, vous pouvez trouver des Églises qui sont devenues une extension des dons de leur pasteur »<sup>978</sup>. Il n'est pas rare d'entendre des pasteurs dans le diocèse se plaindre de ce que « tous ne poursuivent pas la même 'vision d'Église' ». Non seulement ce pluralisme constitue-t-il un état de faits que nous devons accepter, mais il constitue une réalité qui nous invite à la tolérance<sup>979</sup>.

Dans son ouvrage *Models of the Church*, Dulles a voulu encourager la reconnaissance de chacun de ces modèles, en montrant leurs forces et leurs limites, dans l'espoir que cela puisse encourager la communion et une meilleure compréhension mutuelle. Dulles a présenté les modèles ecclésiologiques suivants : l'Église-institution, l'Église-communion, l'Église-sacrement, l'Église-servante et l'Église-messagère. À ces cinq modèles correspondraient selon Dulles des valeurs caractéristiques : le modèle de l'Église-institution privilégie l'obéissance à l'autorité hiérarchique, l'Église-communion privilégie le développement des relations interpersonnelles, l'Église-sacrement privilégie l'actualisation du mystère par la médiation des signes, l'Église-servante privilégie le service comme forme de présence de l'Église au monde, tandis que l'Église-messagère privilégie la proclamation kérygmatisée de l'Évangile. Nous considérons aussi qu'à ces modèles correspondent des pratiques de vie chrétienne qui deviennent le pôle intégrateur de toutes les autres pratiques de la communauté : pour l'Église-institution, il s'agit de la pratique du gouvernement pastoral; pour l'Église-communion, il s'agit de la communion fraternelle; pour l'Église-sacrement, il s'agit de la pratique liturgique; pour l'Église-servante, il s'agit de la pratique du service; pour l'Église-messagère, il s'agit de la pratique de la prédication.

---

<sup>977</sup> Idem p. 185.

<sup>978</sup> Warren, Rick. Op. cit. p. 102.

<sup>979</sup> Dulles, Avery. *Models of the Church*. p. 23.



Après avoir présenté ces modèles, Dulles en propose un sixième, qu'il considère comme étant en mesure d'« harmoniser les différences » présentes dans les autres modèles. Ce modèle est celui de l'Église communauté de disciples. C'est ce modèle que nous voudrions maintenant présenter.

## 1.2 Présentation du nouveau modèle ecclésial

Pour bien comprendre le modèle de l'Église communauté de disciples, il nous faut d'abord le situer dans le contexte des développements post-conciliaires. Nous basant sur la description qu'en fait Dulles, nous présenterons ce modèle comme une variante de l'Église-communion. Par le fait même, nous verrons en quoi ce modèle est déjà présent dans le document d'Aparecida. Nous procéderons enfin à une évaluation de ce modèle.

### 1.2.1 L'Église-communion, une synthèse post-conciliaire

Le contexte de nouvelle évangélisation dans lequel nous sommes change profondément notre conception des rapports entre l'Église et le monde. Un sursaut de vitalité *ad intra* est nécessaire pour que l'Église s'engage dans la mission *ad extra*. Ce réveil missionnaire n'est possible que si l'Église se dote d'une nouvelle synthèse ecclésiologique post-conciliaire. C'est du moins ce que pense le théologien Richard Rymarz, professeur au St. Joseph's College à l'université d'Alberta. Celui-ci a soutenu en 2010 une thèse de doctorat en théologie sur les principes directeurs de la nouvelle évangélisation intitulée *Principles of The New Evangelization: Analysis and Directions*<sup>980</sup>. Le contexte de nouvelle évangélisation appellerait selon lui des développements ecclésiologiques importants. Il en fait état dans un article tiré de la revue *The Heythrop Journal*<sup>981</sup>. Selon Rymarz : « le besoin d'une nouvelle synthèse [ecclésiologique] peut être compris, en partie, en raison du nouveau contexte qui est survenu dans plusieurs pays occidentaux depuis le Concile »<sup>982</sup>. D'après lui, le développement d'une synthèse post-conciliaire devra tenir compte des nouvelles réalités auxquelles l'Église est confrontée, tout en intégrant dans sa réflexion des thèmes ecclésiologiques devenus classiques<sup>983</sup>. Nous retrouverions une grande partie de ces thèmes dans le décret conciliaire *Lumen Gentium* sur l'Église.

Vouloir interpréter *Lumen Gentium* dans le contexte actuel demande d'opérer des choix herméneutiques. Une orientation qui semble vouloir se confirmer depuis le Concile Vatican II est le concept de l'Église-communion.

---

<sup>980</sup> Rymarz, Richard. *Principles of The New Evangelization : Analysis and Directions*. Melbourne : Australian Catholic University, 2010.

<sup>981</sup> Dans cette section de la thèse, nous nous appuyons sur l'article suivant : Rymarz, Richard. « The New Evangelization in an Ecclesiological Context ». *The Heythrop Journal* 52, n° 5 : 2011, p. 772-784.

<sup>982</sup> *Idem* p. 776.

<sup>983</sup> *Ibid.*

Jean-Paul II considérait le concept de communion comme une clé d'interprétation du Concile : « L'ecclésiologie de communion est un concept central et fondamental dans les documents conciliaires »<sup>984</sup>. Lors du synode extraordinaire de 1985 pendant lequel on évalua les enseignements contenus dans les décrets du Concile Vatican II, vingt ans après leur promulgation, l'ecclésiologie de communion s'impose alors comme « un paradigme dominant »<sup>985</sup>.

Dès lors, il n'est pas étonnant que l'on retrouve ce paradigme dans les documents magistérielles les plus récents. Dans le document d'Aparecida, le chapitre 5 est consacré à « la communion des disciples missionnaires dans l'Église »<sup>986</sup>. On y retrouve les caractéristiques de l'ecclésiologie de communion, telles que Rymarz les présente : le lien intrinsèque entre communion trinitaire et communion en Église, ainsi que le lien indissociable entre la communion avec Dieu et la communion entre croyants.

D'une part, Rymarz souligne que la communion en Église se réalise pleinement dans l'union au Dieu trine. Dans les mots de Jean-Paul II : « c'est le sens fondamental [de la communion] de parler de l'union avec Dieu qu'amène Jésus-Christ, dans l'Esprit-Saint »<sup>987</sup>. « Dieu a tant aimé le monde qu'il a envoyé son Fils », nous dit saint Jean (Jean 3, 16). Il a aussi envoyé son Esprit pour transformer l'assemblée des croyants en un seul corps capable de rendre présent et de proclamer le Christ<sup>988</sup>. Selon Lennan, la présence de l'Esprit Saint fait de l'Église une communion avec Dieu, et elle réunit les croyants. La docilité à l'action de l'Esprit éviterait ainsi à l'Église de devenir « une forme de dictature » ou « une cacophonie »<sup>989</sup>.

Dans le document d'Aparecida, cette première dimension de l'ecclésiologie de communion est très bien marquée dès le début du chapitre 5. Il est dit que « le mystère de la Sainte Trinité est la source, le modèle et le but du mystère de l'Église : "Un peuple réuni dans l'unité du Père, du Fils et de l'Esprit-Saint", appelé en Christ "comme sacrement ou signe et instrument de l'union intime avec Dieu et de l'unité de tout le genre humain" »<sup>990</sup>. Dans ce passage, l'Église devient sacrement et signe, dans la mesure où elle est en communion avec le Dieu trine. Dans un autre passage, il est dit que la spiritualité du disciple-missionnaire devrait pouvoir se fonder sur la Trinité-Amour : « Une authentique proposition de rencontre avec Jésus-Christ doit s'établir sur la base solide de la Trinité-Amour »<sup>991</sup>.

---

<sup>984</sup> Ibid.

<sup>985</sup> Ibid.

<sup>986</sup> CELAM. *Document final de la 5ème conférence*. p. 92-120.

<sup>987</sup> Rymarz, Richard. « The New Evangelization in an Ecclesiological Context. » p. 776.

<sup>988</sup> Ibid.

<sup>989</sup> Ibid.

<sup>990</sup> CELAM. *Document final de la 5ème conférence*. p. 92, n° 155.

<sup>991</sup> Idem p. 121, n° 240.

D'autre part, Rymarz s'appuie sur une observation de Sullivan à propos de la notion néo-testamentaire de *koïnonia*. Celle-ci ferait référence selon lui aux « choses » que l'Église a « en commun ». Cette mise en commun peut être vue de deux manières : soit une communion extraecclésiale entre Églises sœurs ou entre l'Église locale et l'Église universelle, soit une communion intraecclésiale vécue entre croyants. Rymarz considère que le contexte de nouvelle évangélisation actuel doit amener l'Église à privilégier cette seconde dimension. Ceci est cohérent avec la définition de la nouvelle évangélisation que nous nous sommes donnée au chapitre 1 : la nouvelle évangélisation est d'abord et avant tout une *praxis* ecclésiale « ad intra » qui, dans le contexte de l'Église-communion, doit passer par une plus grande communion avec Dieu et le raffermissement de la communion entre croyants.

Dans le document d' Aparecida, les références à la communion ecclésiale ne manquent pas. Elles tournent toutes autour du baptême, par lequel « les chrétiens accueillent l'action de l'Esprit Saint qui conduit à confesser Jésus comme Fils de Dieu et à appeler Dieu "Abba" »<sup>992</sup>. Ailleurs on dira que « la condition de disciple vient de Jésus-Christ comme de sa source, par la foi et le baptême »<sup>993</sup>. À plusieurs reprises, on indique que l'appel à devenir disciple-missionnaire est un appel à la communion ecclésiale : « La vocation à être disciple-missionnaire est une convocation à la communion dans son Église. Il n'y a pas de disciples sans communion »<sup>994</sup>. Chez le disciple-missionnaire, l'éclosion des charismes est abordée sous l'angle de la communion : « La diversité de charismes, de ministères et de services, ouvre l'horizon à l'exercice quotidien de la communion ; alors, les dons de l'Esprit sont mis à disposition des autres pour que circule la charité (cf. 1 Co 12, 4-12) »<sup>995</sup>. La communion ecclésiale « ad intra » est vue comme un gage de la mission « ad extra » : « Dans le peuple de Dieu, la communion et la mission sont profondément unies entre elles... La communion est missionnaire, et la mission est pour la communion »<sup>996</sup>. Autrement dit, la mission suppose la communion : « La vie en communauté est essentielle à la vocation chrétienne. La vie de disciple, et la mission, supposent toujours l'appartenance à une communauté »<sup>997</sup>.

Enfin, Rymarz rappelle que l'eucharistie est l'expression parfaite de la communion des dimensions visible et invisible de l'Église. En effet, le Corps du Christ renvoie à la fois à la dimension visible de l'Église dans la communion ecclésiale et à sa dimension invisible dans le mystère de la communion eucharistique. Au cœur de l'ecclésiologie de communion se trouve le Corps eucharistique du Christ. Comme le dit Rymarz :

---

<sup>992</sup> Idem p. 93, n° 157.

<sup>993</sup> Idem p. 77, n° 103.

<sup>994</sup> Idem p. 92, n° 156.

<sup>995</sup> Idem p. 94, n° 162.

<sup>996</sup> Idem p. 95, n° 163.

<sup>997</sup> Idem p. 96, n° 164.

Une ecclésiologie de communion et de discipulat en est une profondément eucharistique. L'eucharistie est ce qui renforce le Corps du Christ et mobilise les individus pour qu'ils sortent et évangélisent. C'est une expression de l'identité essentielle de l'Église et de la vocation de ses membres. Tout programme de nouvelle évangélisation doit être centré sur l'eucharistie comme étant une expression de la réalité théologique de l'Église et comme exprimant l'idée selon laquelle l'eucharistie nourrit le Corps du Christ<sup>998</sup>.

Dans le document d'Aparecida, l'idée selon laquelle l'eucharistie alimente la communion ecclésiale dans sa dimension visible est clairement exprimée :

La communion de l'Église se nourrit du Pain de la Parole de Dieu et du Pain du Corps du Christ. L'Eucharistie, participation de tous au même Pain de Vie et au même Calice du Salut, nous fait membres du même Corps (cf. 1 Co 10, 17). Elle est la source et le sommet de la vie chrétienne, son expression la plus parfaite ; elle alimente la vie de communion<sup>999</sup>.

Ailleurs dans le document d'Aparecida, on rappelle que l'eucharistie permet à la communion ecclésiale de se prolonger de manière visible au moyen de l'action évangélisatrice de l'Église, une action qui a un caractère intégral :

L'Eucharistie, signe de l'unité avec tous, qui prolonge et fait présent le mystère du Fils de Dieu fait homme (cf. Phil 2, 6-8), nous montre l'exigence d'une évangélisation intégrale. L'immense majorité des catholiques de notre continent vit le fléau de la pauvreté. Celle-ci revêt divers aspects : économique, physique, spirituel, moral, etc<sup>1000</sup>.

Selon ce paradigme ecclésiologique, le concept de communion résume à lui seul non seulement le mystère intratrinitaire, mais aussi le mystère qui unit Dieu et son peuple, ainsi que le mystère qui édifie le peuple de Dieu tout entier. Cette synthèse ecclésiologique post-conciliaire peut-elle réussir à exprimer à elle seule le mystère de l'Église? Selon Dulles, aucun modèle ecclésiologique ne peut se suffire à lui-même; chacun des modèles doit être contrebalancé et équilibré au contact des autres. C'est pourquoi Dulles propose le modèle de l'Église communauté de disciples pour corriger les insuffisances du modèle de l'Église-communion.

### 1.2.2 L'Église communauté de disciples, une variante de l'Église-communion

Dulles considère le modèle de l'Église communauté de disciples comme une « variante » de l'Église-communion. Selon lui, ce concept permet de corriger cinq insuffisances du concept de communion : il écarte

---

<sup>998</sup> Rymarz, Richard. « The New Evangelization in an Ecclesiological Context. » p. 781.

<sup>999</sup> CELAM. *Document final de la 5ème conférence*. p. 93, n° 158.

<sup>1000</sup> Idem p. 100, n° 176.

l'idée selon laquelle la communion n'existe que pour la gratification et le support de ses membres (1); il met en évidence la relation continue qui existe entre l'Église et le Christ Ressuscité par la puissance de son Esprit (2); il permet de jeter des ponts vers les autres modèles (3); il s'agit d'un concept largement inclusif (4); ce modèle aurait des potentialités pour servir de fondement à une ecclésiologie complète (5)<sup>1001</sup>.

Voilà pourquoi il vaut la peine de considérer ce modèle dans ses principales composantes. Dans le premier article qui a permis à Dulles de synthétiser son modèle, celui-ci met en évidence deux composantes, auxquelles s'ajoute une troisième : (1) le ministère de Jésus formateur de disciples, (2) le petit groupe de disciples et (3) le processus de formation de disciples. Comme nous le verrons, la dernière composante est suggérée par le modèle de Dulles, sans toutefois le développer. La revue de la littérature a largement démontré l'importance que les formateurs de disciples évangéliques accordent à l'idée de processus de formation pour caractériser le ministère de Jésus. Ces trois composantes se trouvent à définir la pratique de la formation de disciples (chapitre 3). Le modèle de l'Église-communauté de disciples prolonge cette pratique de formation et en fait le vecteur de la vie en Église. Ce modèle tend peu à peu à se développer dans certaines communautés d'Amérique latine, comme en fait foi le document d'Aparecida qui met en évidence ces diverses composantes.

#### ***1.2.2.1 Jésus formateur de disciples***

Selon Dulles, « les racines du modèle du discipulat remontent au Nouveau Testament et même au ministère terrestre de Jésus, tel que reconstitué par les biblistes »<sup>1002</sup>.

Comme on l'a vu, ce ministère se concentre autour de sa personne. Comme le signale l'exégète Luz, l'évangéliste Matthieu met bien en évidence le fait qu'« être un disciple, et être une église, veut dire être *continuellement* lié à l'*unique* figure historique de Jésus »<sup>1003</sup>.

Dans ce contexte, Dulles rappelle que la communauté des disciples doit pouvoir reproduire (*replicate*) les œuvres que le Christ a lui-même produites durant sa vie terrestre. Comme on le verra, ses œuvres constituent tout à la fois une méthode et un style de vie pastorale.

Dans la lignée des formateurs de disciples de tradition évangélique, le document d'Aparecida fait preuve d'un réel christocentrisme pastoral lorsqu'il parle de la « méthode » du Christ et de sa « façon de faire » devenant « emblématique » pour les formateurs de disciples dans l'Église :

---

<sup>1001</sup> Dulles, Avery. « Community of disciples as a model of the church. » p. 103.

<sup>1002</sup> Ibid.

<sup>1003</sup> Luz, Ulrich. Op. cit. p. 95.

Nous regardons Jésus, le Maître, qui a formé personnellement ses apôtres et ses disciples. Le Christ nous donne sa méthode : « venez et voyez » (Jn 1,39), « Je suis le Chemin, la Vérité et la Vie » (Jn 14,6). Avec Lui, nous pouvons développer les potentialités qui sont dans chaque personne et former des disciples-missionnaires [...] Sa façon de faire devient emblématique pour les formateurs et prend une importance spéciale quand nous pensons à la patiente tâche de formation que l'Église doit entreprendre, dans le nouveau contexte socioculturel d'Amérique Latine<sup>1004</sup>.

Ailleurs, le document d'Aparecida parle du « style de vie » de Jésus-Christ appelé à devenir le style de vie des disciples-missionnaires : « À la suite de Jésus-Christ, nous apprenons et nous pratiquons les béatitudes du Règne, le style de vie de Jésus-Christ lui-même »<sup>1005</sup>. Le thème de l'identification et de la configuration au Christ est repris à plusieurs reprises pour bien marquer cette communion de destin entre le Christ et ses disciples de tous les temps<sup>1006</sup> : la configuration au Maître par le témoignage de la charité<sup>1007</sup>; la configuration au Maître par la Parole et les sacrements<sup>1008</sup>; l'exemple de Marie, pleinement configurée au Maître<sup>1009</sup>.

### *1.2.2.2 Le petit groupe des disciples*

Une part essentielle du ministère terrestre de Jésus tient dans la sélection et la formation d'un petit groupe de disciples. Dulles mentionne que le « plan originel [de Jésus] était apparemment de convertir tout Israël [...] Mais ce plan n'a pas réussi »<sup>1010</sup>. Puis « Jésus [aurait] ensuite conçu le plan de choisir une petite bande de disciples (*followers*) et de les former sous sa supervision personnelle de manière à ce qu'ils soient capables de comprendre le vrai sens de son message et qu'ils puissent le porter à d'autres, même après sa propre mort »<sup>1011</sup>. Il est difficile de ne pas voir dans ce passage des affinités avec l'ouvrage de Coleman précédemment cité : « L'objectif initial du plan de Jésus était l'enrôlement d'hommes portant le témoignage de sa vie et poursuivant son œuvre après qu'il serait retourné auprès du Père »<sup>1012</sup>. Tout comme Coleman, Dulles considère que la constitution du petit groupe des disciples était intentionnelle. Elle relevait d'un « plan » délibéré du Christ. La seule chose qui le différencie de Coleman, c'est l'idée selon laquelle la formation de ce petit groupe ait été un plan B, le plan A étant la conversion à grande échelle de tout le peuple d'Israël. Au-delà de cette divergence, Dulles se situe encore une fois en droite ligne de la tradition évangélique, en conférant au petit groupe des disciples une valeur ecclésiologique de premier plan.

---

<sup>1004</sup> CELAM. *Document final de la 5ème conférence*. p. 135, n° 276.

<sup>1005</sup> Idem p. 88, n° 139.

<sup>1006</sup> Idem p. 88, n° 140.

<sup>1007</sup> Idem p. 87, n° 138.

<sup>1008</sup> Idem p. 88, n° 142.

<sup>1009</sup> Idem p. 88, n° 141.

<sup>1010</sup> Dulles, Avery. « Community of disciples as a model of the church. » p. 103.

<sup>1011</sup> Ibid.

<sup>1012</sup> Coleman, Robert E. *Évangéliser selon le Maître*. p. 11.

Dégageant les conséquences d'une telle insistance ecclésiologique, Dulles considère que la « foi ne peut être transmise dans la froide atmosphère d'une salle de classe ou d'un amphithéâtre. Elle est mieux transmise par l'intermédiaire de maîtres reconnus au sein d'un réseau de relations interpersonnelles qui ressemble à la communauté de vie de Jésus avec les Douze »<sup>1013</sup>. Dulles reconnaît ici la valeur de l'apprentissage comme mode de transmission de la foi.

Le document d'Aparecida dégage lui aussi les conséquences pastorales de la valeur ecclésiologique des petits groupes. D'après le CELAM, les paroisses doivent revoir leurs structures pour qu'elles deviennent « un réseau de communautés et de groupes, capables de s'articuler pour que ses membres se sentent et soient réellement disciples et missionnaires de Jésus-Christ, en communion »<sup>1014</sup>. À plusieurs reprises, le document d'Aparecida signale la valeur des « petites communautés ecclésiales » : celles-ci sont un moyen privilégié pour la nouvelle évangélisation<sup>1015</sup>; elles sont un cadre propice à la formation de disciples<sup>1016</sup>; elles ne s'opposent pas à la vie paroissiale mais en constituent plutôt le cœur<sup>1017</sup> et elles constituent une source non négligeable de vocations<sup>1018</sup>.

### 1.2.2.3 Le processus de formation de disciples

A propos du modèle de l'Église communauté de disciples de Dulles, le théologien Fuellenbach signale l'existence d'un processus de formation disciples, tout en formulant une remarque :

Trois éléments fondamentaux de la suivance (*following*) du Seigneur dans le Nouveau Testament sont particulièrement mis en évidence dans Marc 3, 3-14 : être appelé, être avec, et être envoyé. Dans une vision de l'Église communauté de disciples, il semble que l'accent soit sur le second aspect [être avec]. Être un disciple signifie d'abord et avant tout être avec le Seigneur, avoir été appelé à partager son intimité, avoir une connaissance de privilégiée de sa personne. Selon 1 Jean 1, 1-4, être un disciple signifie avoir vu, touché et vécu avec le Seigneur avant d'être envoyé. La mission veut dire témoigner de sa propre expérience du Seigneur<sup>1019</sup>.

Les trois éléments tirés de Marc 3, 3-14 constituent bel et bien une typologie du processus de formation de disciples : « être appelé », « être avec », et « être envoyé ». Plutôt que d'accorder une valeur à l'ensemble du processus, Dulles insisterait uniquement sur le fait d'« être un disciple » dans son modèle.

---

<sup>1013</sup> Dulles, Avery. « Community of disciples as a model of the church. » p. 112.

<sup>1014</sup> CELAM. *Document final de la 5ème conférence*. p. 98, n° 172.

<sup>1015</sup> Idem p. 146, n° 307.

<sup>1016</sup> Idem p. 146, n° 308.

<sup>1017</sup> Idem p. 146, n° 309.

<sup>1018</sup> Idem p. 147, n° 310.

<sup>1019</sup> Gleeson, Brian. « Images, Understandings, and Models of The Church in History: An Update. » Victoria : Yarra Theological Union. Document PDF : [http://www.acu.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/107526/Gleeson\\_Church\\_in\\_history.pdf](http://www.acu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/107526/Gleeson_Church_in_history.pdf) (visité le 9 septembre 2014). Le théologien Brian Gleeson cite dans son article ce passage du livre *Church: Community for the Kingdom* de Fuellenbach dans lequel il se prononce sur le modèle de l'Église-communauté de disciples.

Pour reprendre les catégories présentées au chapitre 3, il s'agirait d'une insistance sur le discipulat (*discipleship*). Le discipulat est le contexte de vie chrétienne dans lequel la pratique de la formation de disciples peut être développée. En raison de l'importance accordée au discipulat, ce modèle est potentiellement ouvert à la perspective de la formation de disciples (*disciple-making*). La formation de disciples constitue en effet le cœur du discipulat. Par fidélité au mandat missionnaire, le fait d'« être un disciple » ne peut se comprendre sans l'appel à « faire des disciples »

Voilà pourquoi la perspective du discipulat demande à être complétée par la perspective de la formation de disciples.

Si l'on s'en tient à la typologie en Marc 3, 3-14, le fait d'« être avec » le Seigneur ne peut se comprendre sans deux autres éléments fondamentaux du processus de formation de disciples : « être appelé » et « être envoyé ». Pourquoi? La prise en compte de ce processus permet de saisir l'état de tension que constitue l'état d'« être » du disciple, sa condition propre. En effet, « la condition de disciple-missionnaire est vocation : appel et invitation. Elle a lieu dans un « aujourd'hui » mais « en tension ». Il n'existe pas de condition de disciple missionnaire statique »<sup>1020</sup>. Comme nous le disions ci-dessus (introduction de la partie 5), le disciple doit assumer cette condition de décentrement, de dépassement en raison d'un « appel » et d'un « envoi » du Seigneur. Pour être bien saisi, le modèle de l'Église-communauté de disciples demande à être compris en tenant compte de la dynamique missionnaire de l'Église. Concrètement, une telle dynamique peut être maintenue lorsqu'on envisage l'« être du disciple » dans sa condition d'appelé et d'envoyé. Voilà pourquoi la perspective du « discipulat » doit être complétée par la perspective de formation de disciples auquel Dulles ouvre la voie.

Si l'on veut saisir de l'intérieur ce modèle d'Église, il nous faut donc reconnaître l'existence d'un processus ou d'un parcours de formation. Il s'agit encore une fois d'une stratégie intentionnelle de Jésus formateur de disciples. Ce processus ne fait pas seulement que baliser le parcours de formation des disciples. Il a pour effet de structurer la vie communautaire des disciples. Jésus a voulu structurer de manière intentionnelle la vie communautaire de l'Église naissante en la jalonnant d'étapes et de stades de développement. La notion de processus de formation a donc une portée ecclésiale importante. Un tel processus peut structurer l'organisation des communautés chrétiennes et faire en sorte qu'elles deviennent toujours plus des communautés missionnaires.

---

<sup>1020</sup> François. « Discours aux évêques responsables du Conseil Épiscopal Latino-Américain. » Op. cit. n° 5.



À ce titre, la meilleure image que nous ayons de la valeur structurante du processus de formation de disciples est celle de la formation à la vie religieuse. Cette image nous est proposée par Dulles. Le candidat à la vie religieuse qui demande son entrée en communauté est au « postulat ». Une fois accepté, le candidat ne commence véritablement sa formation qu'au « noviciat ». L'essentiel de la formation donnée au « noviciat » ne consiste pas d'abord à faire l'acquisition de contenus transmis par un « maître des novices », bien qu'une telle transmission ait sa place. Cette formation vise plutôt l'adoption d'un ensemble d'habitudes de vie qui définissent concrètement le style de vie caractérisant le charisme de la vie consacrée dans cet institut. Le « noviciat » constitue en lui-même une mise à l'épreuve de l'appel à la vie religieuse. Au terme de sa formation, le novice doit démontrer par ses gestes et ses paroles qu'il a adopté la mentalité et le style de vie caractéristique de l'institut dans lequel il se sent appelé à faire profession religieuse. Usant de cette analogie, Dulles considère qu'une formation pareille à un « noviciat » devrait être proposée aux leaders laïcs dans une communauté de disciples<sup>1021</sup>. C'est un peu ce que suggère Rick Warren dans l'actualisation qu'il propose de ce modèle en contexte communautaire (nous y reviendrons ci-dessous).

Cela nous amène à considérer la place importante laissée au « parcours de formation des disciples missionnaires » dans le document d'Aparecida. Le chapitre 6 tout entier lui est accordé<sup>1022</sup>.

Au numéro 278, le document d'Aparecida parle du « programme de formation des disciples missionnaires », en soulignant « cinq aspects fondamentaux, qui apparaissent de diverses manières à chaque étape du chemin, mais qui s'imbriquent les uns aux autres et s'alimentent entre eux »<sup>1023</sup>. Ces aspects sont : la rencontre avec Jésus-Christ, la conversion, être disciple, la communion, la mission. Ils balisent pour ainsi dire le parcours de formation.

Une fois reconnue l'existence d'un tel processus à la fois structuré et structurant, les évêques invitent à le mettre en application à l'intérieur d'un programme d'initiation chrétienne. Les cinq aspects fondamentaux énumérés au numéro 278 sont repris de manière programmatique au numéro 289 :

Nous ressentons l'urgence de développer dans nos communautés un programme d'initiation à la vie chrétienne qui commence par le *kérygme*, guidé par la Parole de Dieu, qui conduise à une rencontre personnelle, chaque fois meilleure, avec Jésus Christ, complètement Dieu et complètement Homme, expérimenté comme plénitude de l'humanité, qui amène à la conversion, à la fidélité à suivre le Christ dans une

---

<sup>1021</sup> Dulles, Avery. « Community of disciples as a model of the church. » p. 113.

<sup>1022</sup> CELAM. *Document final de la 5ème conférence*. p. 121-159.

<sup>1023</sup> Idem p. 135, n° 278.

communauté ecclésiale, et à une maturité de foi dans la pratique des sacrements, le service des autres et la mission<sup>1024</sup>.

Les évêques insistent fortement sur la mise en application de ces cinq aspects fondamentaux. Poussant plus loin la mise en pratique, ils insistent sur la nécessité d'« opérationnaliser » l'initiation offerte dans les communautés pour qu'elle ne procure pas uniquement des contenus, ou un « objet », mais qu'elle tienne compte : « pour qui » elle est élaborée, c'est-à-dire ses destinataires; « comment » elle doit se réaliser, ou quelles modalités pédagogiques seront à privilégier – pensons aux approches relationnelles que constituent le counselling psychospirituel, le coaching, le mentorat, ou le leadership ; « où » la formation doit se réaliser, c'est-à-dire les contextes de formation que constituent l'assemblée, les petits groupes et l'accompagnement individuel. L'accompagnement ne constitue pas un ajout à ce programme de formation. Au contraire : « Chaque secteur du Peuple de Dieu demande à être accompagné et formé, en accord avec la particularité de la vocation ou du ministère auquel il a été appelé »<sup>1025</sup>.

Le document d'Aporecida invite à faire de ce programme de formation « le mode ordinaire et indispensable d'introduction à la vie chrétienne et comme la catéchèse basique et fondamentale »<sup>1026</sup>. Être un disciple implique « un apprentissage graduel » (n° 291) et cet apprentissage doit tenir compte du contexte de nouvelle évangélisation dans lequel nous sommes. Une attention spéciale doit être accordée aux « croyants qui ne participent pas à l'Eucharistie dominicale, ni ne reçoivent régulièrement les sacrements, ni ne s'insèrent activement dans la communauté ecclésiale »<sup>1027</sup>. Les évêques invitent « à imaginer [pour eux] et à organiser de nouvelles formes d'approche de ces personnes pour les aider à valoriser le sens de la vie sacramentelle, de la participation communautaire et de l'engagement citoyen »<sup>1028</sup>. En d'autres termes, le programme de formation de chaque communauté devra se doter de nouveaux modes d'assimilation et d'intégration des nouveaux venus. Nous verrons un peu plus loin ce que peut constituer un tel programme en contexte nord-américain.

La prise en compte de ce parcours de formation devrait amener à prendre « une claire et ferme option pour la formation des membres de nos communautés »<sup>1029</sup>. Concrètement, cela amène à reconnaître que « les plus grands efforts des paroisses, au début de ce troisième millénaire, doivent être ceux de la convocation et de la formation des missionnaires laïcs »<sup>1030</sup>. Comme il est dit plus loin, « la formation communautaire doit donc être

---

<sup>1024</sup> Idem p. 141, n° 289.

<sup>1025</sup> Idem p. 139, n° 282.

<sup>1026</sup> Idem p. 142, n° 294.

<sup>1027</sup> Idem p. 140, n° 286.

<sup>1028</sup> Ibid.

<sup>1029</sup> CELAM. *Document final de la 5ème conférence*. p. 135, n° 276.

<sup>1030</sup> Idem p. 98, n° 174.

cultivée, et spécialement dans la paroisse [...] les fidèles doivent faire l'expérience de la paroisse comme d'une famille dans la foi et la charité, où l'on s'accompagne et où l'on s'aide mutuellement à suivre le Christ »<sup>1031</sup>. Pour que les paroisses deviennent « des centres d'irradiation missionnaire dans leurs propres territoires, il faut qu'elles soient aussi des lieux de formation permanente. Cela demande que s'organisent, en elles-mêmes, des instances diverses de formation qui assurent l'accompagnement et le mûrissement de tous les agents pastoraux et des laïcs insérés dans le monde »<sup>1032</sup>. Notez bien ce qui est ici demandé par les évêques : que soit organisées, dans les paroisses « en elles- mêmes, des instances diverses de formation ».

Il s'agit peut-être là de l'un des effets les plus visibles du modèle de l'Église communauté de disciples, appliqué en contexte paroissial. Le réflexe premier des paroisses ne devrait pas être de recourir à des instances de formation extérieures afin d'assurer la relève de leurs communautés. Ces instances devraient être organisées « en elles-mêmes ». Ces orientations vont dans le sens du projet de formation de leaders du diocèse de Québec. Cela implique qu'une formation de type professionnel soit accordée aux personnes engagées en paroisse. Cette formation doit viser la multiplication de leaders, par le biais d'un transfert de compétences au sein d'une relation d'apprentissage. Une telle formation se différenciera nécessairement des formations de type magistral offertes dans les instituts académiques.

Pour compléter ce que nous disions de la formation offerte en contexte paroissial, celle-ci devrait pouvoir être coordonnée sur un plan diocésain. Pour ce faire, « l'axe central devra être un projet essentiel de formation, approuvé par l'Évêque et élaboré avec les organismes diocésains compétents »<sup>1033</sup>. Nous retrouvons déjà les prémises d'un tel projet de formation dans les efforts diocésains actuels. Le document d'Aparecida poursuit en disant qu'« il faut aussi des équipes de formation convenablement préparées qui assurent l'efficacité du programme même et qui accompagnent les personnes avec des pédagogies dynamiques, actives et ouvertes »<sup>1034</sup>. Il est à espérer que le projet diocésain de formation de leaders avec la firme *xpand* contribuera à la constitution d'une réelle équipe diocésaine qui soit qualifiée sur le plan pédagogique. C'est du moins ce qu'on peut espérer de ce type de formation professionnelle.

#### *1.2.2.4 La communauté post-pascale des disciples*

Un dernier élément scripturaire caractérisant le modèle de l'Église communauté de disciples est son enracinement dans la vie de la communauté post-pascale. Depuis le départ du Christ vers Dieu son Père à l'Ascension, le discipulat ne peut plus être vécu de la même façon. Le Christ se présente désormais sous une

---

<sup>1031</sup> Idem p. 146, n° 305.

<sup>1032</sup> Idem p. 146, n° 306.

<sup>1033</sup> Idem p. 138, n° 281.

<sup>1034</sup> Ibid.

autre forme et le discipulat vécu à sa suite est lui aussi appelé à prendre une autre forme<sup>1035</sup>. Ainsi, la notion de discipulat est-elle appelée à s'élargir, selon Dulles. Celle-ci n'est plus exclusivement centrée sur la personne du Christ, mais elle s'étend à la vie de toute la communauté des disciples. De même, le discipulat ne concerne plus que quelques élus, mais tous les chrétiens sont désormais appelés « disciples » et l'Église elle-même est la communauté des disciples (Actes 6, 2)<sup>1036</sup>. D'après le bibliste Michael J. Wilkins, le livre des Actes adopte résolument une perspective communautaire à propos du discipulat : « Croire en Jésus conduit une personne à la communauté, une communauté qui définit ses attentes, ses responsabilités et ses privilèges en termes de discipulat »<sup>1037</sup>.

Selon Dulles, les nombreux textes du Nouveau Testament qui utilisent le terme « disciples » inviteraient le lecteur à construire un concept riche et multiple du discipulat<sup>1038</sup>. L'usage qu'en font les Actes des Apôtres nous amène à faire deux remarques. D'une part, si l'on compare l'utilisation du terme « disciples » à l'emploi qui en est fait dans les Évangiles, ce terme marque une certaine continuité. Tous les évangélistes utilisent le terme « disciples » pour référer à ceux qui se mettent à la suite de Jésus, et c'est bien ainsi que le livre des Actes l'emploie en contexte post-pascal. D'autre part, le terme « disciples », tel qu'on le retrouve dans les Actes, marque aussi une discontinuité. Bien que dans les Actes tous les apôtres sont des disciples, tous les disciples ne sont pas des apôtres<sup>1039</sup>. Cette rupture d'avec les Évangiles se vérifie dès les premières lignes du livre des Actes des Apôtres : Luc donne le nom d'« apôtres » aux Douze, plutôt que celui de « disciples » (Actes 1, 2). Chaque fois que les Actes réfèrent aux Douze, ils renvoient à ceux qu'ils considèrent comme étant les « apôtres ». Pour Wilkins, cela signifie que l'exercice du leadership doit être équilibré en pratiquant entre croyants le discipulat au sein d'une relation faite de réciprocité et de support mutuel (*a mutual discipleship*)<sup>1040</sup>.

Bien qu'à plusieurs reprises nous ayons fait référence au mandat missionnaire dans sa version matthéenne, le livre des Actes des Apôtres comprend lui aussi une version de ce même mandat. Le mandat que l'on retrouve au chapitre 1 des Actes a l'avantage de nous expliquer ce que signifie « former des disciples » en contexte post-pascal (Actes 1, 6-11). Cela ne veut pas dire faire fi des indications contenues dans les Évangiles, comme si celles-ci étaient révolues et d'une autre époque. Il s'agit bel et bien de se concentrer sur « tout ce que Jésus a fait et enseigné » (Actes 1, 1). Cela signifie faire une nouvelle application des principes associés

---

<sup>1035</sup> Dulles, Avery. « Community of disciples as a model of the church. » p. 106.

<sup>1036</sup> Ibid.

<sup>1037</sup> Wilkins, Michael J. Op. cit. p. 257. Traduction libre.

<sup>1038</sup> Dulles, Avery. « Community of disciples as a model of the church. » p. 106.

<sup>1039</sup> Wilkins, Michael J. Op. cit. p. 257.

<sup>1040</sup> Idem p. 259.

au ministère terrestre de Jésus<sup>1041</sup>. Comme le dit Dulles, il s'agit d'« être libérés d'une observance légaliste de la Loi, pour se réjouir de la nouvelle liberté des enfants de Dieu »<sup>1042</sup>. Ceci rejoint notre discussion de la partie 2 sur l'herméneutique la plus appropriée à un contexte de formation de disciples. Pour que l'interprétation des écrits du Nouveau Testament soit libérée du carcan de l'applicationisme (introduction à la partie 5), celle-ci doit être vécue au contact de la *praxis* ecclésiale. Ce faisant, la pratique du discernement nous met dans le sillage de la *praxis* du Christ Ressuscité, lui qui constitue et qui restera toujours le premier et le plus grand formateur de disciples. Cela rejoint une intuition du document d'Aparecida : « L'annonce se fonde sur le fait de la présence aujourd'hui dans l'Église, du Christ Ressuscité et elle est le facteur indispensable du programme de formation des disciples et des missionnaires »<sup>1043</sup>.

Dans la version du mandat missionnaire que l'on retrouve dans les Actes des Apôtres, Wilkins identifie quatre exhortations à partir desquelles il dégage des applications pastorales. Celles-ci montrent toutes quels changements devront être assumés par les disciples pour pouvoir cheminer avec Jésus en contexte post-pascal.

La première exhortation (Actes 1, 1-3) tiendrait principalement dans la demande de rester centré sur ce que « Jésus a fait et enseigné » (Actes 1, 1). Autrement dit, c'est la tâche herméneutique qui revient aux chrétiens actuels de distinguer dans les enseignements de Jésus ceux qui sont destinés aux disciples qui l'ont accompagné durant sa vie publique de ceux qui sont destinés aux disciples vivant après la Pentecôte<sup>1044</sup>. Les disciples-missionnaires sont appelés à annoncer la Bonne Nouvelle de la *sequela Christi* dans toute son actualité. Le document d'Aparecida en parle en contexte paroissial : « À partir de la paroisse, il faut annoncer ce que Jésus-Christ "a fait et enseigné" (Actes 1, 1) tant qu'il a été au milieu de nous. Sa Personne et son oeuvre sont la bonne nouvelle du salut, annoncée par les ministres et les témoins de la Parole que l'Esprit suscite et inspire »<sup>1045</sup>.

La deuxième exhortation fait référence à un changement de la relation qu'entretenaient jusque là les disciples avec Jésus. Cette demande se centre sur la promesse que Jésus fit aux disciples avant sa Pâques : « Cette promesse, vous l'avez entendue de ma bouche : alors que Jean a baptisé avec l'eau, vous, c'est dans l'Esprit Saint que vous serez baptisés d'ici peu de jours » (Actes 1, 4-5). Selon Wilkins, la venue de l'Esprit Saint

---

<sup>1041</sup> Idem p. 246.

<sup>1042</sup> Dulles, Avery. « Community of disciples as a model of the church. » p. 106.

<sup>1043</sup> CELAM. *Document final de la 5ème conférence*. p. 137, n° 279.

<sup>1044</sup> Wilkins, Michael J. Op. cit. p. 249.

<sup>1045</sup> CELAM. *Document final de la 5ème conférence*. p. 98, n° 172.

entraîne nécessairement la transformation de la relation du Maître avec ses disciples. Après sa résurrection, une autre forme de relation est appelée à se développer entre le Christ et ses disciples<sup>1046</sup>.

La troisième exhortation (Actes 1, 6-7) tiendrait dans cette demande : « vous serez alors mes témoins » (Actes 1, 8)<sup>1047</sup>. En contexte post-pascal, la vie des disciples est comme plongée et immergée dans une ambiance continue de témoignage rendu au Christ Ressuscité. Toute la vie des disciples en est marquée comme d'un sceau. En référence à ce passage d'Actes 1, 8, le document d'Aparecida en parle en ces termes : « La mission ne se limite pas à un programme ou à un projet. Il s'agit de partager l'expérience de l'évènement de la rencontre du Christ, d'en rendre témoignage et de l'annoncer de personne à personne, de communauté en communauté, et de l'Église à tous les confins du monde (cf. Actes 1, 8) »<sup>1048</sup>. Il en parle ailleurs comme l'« une des obligations de l'Église »<sup>1049</sup>.

Enfin, la quatrième exhortation (Actes 1, 9-11) porte sur l'absence physique de Jésus. Elle culmine dans l'affirmation suivante : « Ce Jésus qui a été enlevé au ciel d'auprès de vous, viendra de la même manière que vous l'avez vu s'en aller au ciel » (Actes 1, 11). Selon Wilkins, ce passage montre que l'absence de Jésus est appelée à servir d'incitatif dans l'attente active de son retour. En contexte post-pascal, cette anticipation du retour du Christ marque d'un caractère eschatologique l'ensemble de la vie des disciples<sup>1050</sup>.

Pour terminer sa présentation du discipulat en contexte post-pascal, Dulles évoque les pratiques des premières communautés chrétiennes. Ces pratiques vécues durant les premiers siècles du christianisme avaient « un caractère héroïque évident »<sup>1051</sup>. Dulles fait alors référence à des pratiques qui maintenaient les chrétiens dans une certaine « distance critique de leur environnement païen »<sup>1052</sup>. Il donne comme exemple le fait de ne pas participer à la guerre, ou de ne pas fréquenter les bains publics ou les stades, ou encore, le fait de s'abstenir de porter des bijoux d'apparat. Il renvoie aussi à des pratiques de vie chrétienne que nous pouvons considérer comme étant « essentielles » : l'amour mutuel, le service aux pauvres, et l'hospitalité aux étrangers<sup>1053</sup>. Wilkins considère que l'un des développements les plus importants du discipulat en contexte post-pascal est l'établissement d'une communauté de disciples qui procure à ses membres un environnement propice à la croissance de la vie chrétienne et à la reproduction de nouvelles générations de disciples<sup>1054</sup>. Comme nous le verrons un peu plus loin, lorsqu'une communauté dispose de pratiques bien établies et de

---

<sup>1046</sup> Wilkins, Michael J. Op. cit. p. 252.

<sup>1047</sup> Ibid.

<sup>1048</sup> CELAM. *Document final de la 5ème conférence*. p. 89, n° 145.

<sup>1049</sup> Idem p. 119, n° 236.

<sup>1050</sup> Wilkins, Michael J. Op. cit. p. 255.

<sup>1051</sup> Dulles, Avery. « Community of disciples as a model of the church. » p. 107.

<sup>1052</sup> Ibid.

<sup>1053</sup> Ibid.

<sup>1054</sup> Wilkins, Michael J. Op. cit. p. 259.

standards d'excellence reconnus, celle-ci offre aux nouveaux venus un cadre stable au sein duquel ils puissent s'intégrer beaucoup plus facilement.

Dans le document d'Aparecida, les premières communautés chrétiennes sont considérées comme le « modèle paradigmatique » de tout renouveau communautaire<sup>1055</sup>. La communauté paroissiale est appelée à suivre l'exemple des premiers chrétiens<sup>1056</sup>. L'Église tout entière est appelée à s'en inspirer<sup>1057</sup>. L'expérience de plusieurs communautés d'Amérique latine témoignerait, elle aussi, du « caractère héroïque » et du « don généreux, jusqu'à verser son sang, de tant de ses membres. Celles-ci reprennent l'expérience des premières communautés, telles qu'elles sont décrites dans les Actes des Apôtres (cf. Actes 2, 42-47) »<sup>1058</sup>.

### 1.3 Évaluation du nouveau modèle ecclésial

Le modèle de l'Église communauté de disciples est de plus en plus promu, non seulement au niveau de l'Église universelle, mais aussi au niveau de notre Église locale. Comme cadre d'analyse, ce modèle comporte des points saillants, dont la concentration sur le ministère de Jésus formateur de disciples, l'importance accordée au petit groupe des disciples, la prise en compte d'un processus de formation de disciples, et l'extension de cette dynamique en contexte post-pascal. Que faut-il penser de ce modèle et du cadre d'analyse qu'il constitue? Est-ce un modèle valable d'un point de vue théologique et pastoral?

Bien entendu, son principal mérite, du moins en ce qui nous concerne, est de mettre en valeur la pratique de la formation de disciples dans laquelle nous sommes nous-même engagé comme pasteur et formateur. Ce réflexe est tout à fait normal, tenant compte du fait que chaque personne est davantage attirée par un modèle qui correspond à ce qu'il est<sup>1059</sup>, ou encore aux pratiques dans lequel il est engagé. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant de constater que les modèles présentés par Dulles cherchent à mettre en valeur une pratique de vie chrétienne plutôt qu'une autre. Pour le modèle de l'Église-institution, c'est la pratique du gouvernement qui est mise en valeur; pour le modèle de l'Église-sacrement, c'est la pratique liturgique; pour le modèle de l'Église-communion, c'est la pratique de la communion fraternelle; pour le modèle de l'Église-servante, c'est la pratique du service; et pour le modèle de l'Église-messagère, c'est la pratique de la prédication. Ceci étant dit, peut-on mettre de l'avant le modèle d'une Église formatrice de disciples en contexte catholique? Quelles en sont les forces et les limites?

---

<sup>1055</sup> CELAM. *Document final de la 5ème conférence*. p. 169, n° 369.

<sup>1056</sup> Idem p. 99, n° 175.

<sup>1057</sup> Idem p. 236, n° 547.

<sup>1058</sup> Idem p. 101, n° 178.

<sup>1059</sup> Dulles, Avery. *Models of the Church*. p. 184.

Pour répondre à cette question, il nous faudra procéder à une évaluation de ce modèle. Pour ce faire, Dulles invite à considérer sept critères théologiques. Ce modèle ecclésiologique doit pouvoir s'évaluer sur les bases suivantes<sup>1060</sup> :

1. Fondement scripturaire;
2. Inscription dans la Tradition de l'Église;
3. Sens de l'appartenance ecclésiale et sens missionnaire pour les membres de l'Église;
4. Mise en valeur des vertus et des valeurs tenues en haute estime par les chrétiens;
5. Correspondance avec l'expérience religieuse des gens d'aujourd'hui;
6. Fécondité sur le plan théologique;
7. Fécondité quant à l'établissement de relations entre les membres de l'Église et ceux qui sont à l'extérieur de la communauté ecclésiale.

Dans les pages qui suivent, nous chercherons à discuter des forces et des limites de ce modèle, tenant compte de chacun de ces critères. Ce faisant, nous espérons poursuivre le dialogue amorcé depuis Vatican II sur les figures de « l'Église dans le monde de ce temps ». Nous espérons le faire en tenant compte du contexte de nouvelle évangélisation actuel. Nous reprendrons aussi les arguments avancés par Dulles à la défense de son modèle. Nous formulerons enfin certains arguments permettant de discuter des avantages et des inconvénients de ce paradigme ecclésial.

### 1.3.1 Fondement scripturaire

Il apparaît difficile de remettre en question le fait que cette vision ecclésiale soit fondée sur les Écritures. Pour Dulles, il s'agit là d'une évidence. Dans son analyse, Fuellenbach reprend cet argument en soulignant que « cette image et ce modèle sont solidement ancrés dans les Écritures, dans l'action de Jésus dans sa vie publique lorsqu'il rassemblait autour de lui un grand groupe de disciples (*followers*), hommes et femmes »<sup>1061</sup>.

### 1.3.2 Inscription dans la Tradition de l'Église

Il apparaît aussi difficile de contester l'ancrage historique de ce modèle. En effet, la formation de disciples a une histoire. Comme le dit Bill Hull : « le discipulat et la formation spirituelle ont survécu au cours des siècles et ce n'est pas l'invention relativement récente d'Américains qui auraient décidé de programmer et de formuler ce que serait la croissance spirituelle »<sup>1062</sup>. Depuis les premiers temps de l'Église, la portée ecclésiologique des petits groupes est reconnue, tout comme l'excellence de certaines pratiques de vie chrétienne.

---

<sup>1060</sup> Idem p. 182.

<sup>1061</sup> Gleeson, Brian. « Images, Understandings, and Models. » p. 20.

<sup>1062</sup> Hull, Bill. *The Complete Book of Discipleship*. p. 73.



D'une part, on dit de l'Église primitive que « chaque jour, dans le temple et dans les maisons, ils continuent à enseigner et à annoncer cette Bonne Nouvelle: Jésus est le Messie" (Actes 5, 42; voir aussi Actes 2, 46). C'est au sein de petits groupes qui se réunissaient dans les maisons que les premiers chrétiens célébraient leur foi (1 Corinthiens 16, 19; Colossiens 4, 15). Ces maisons servaient de relais missionnaires à l'Église naissante :

Elles étaient un terrain de formation pour la communion fraternelle (*koinonia*) vécue *ad intra* [*inwardly*] et servaient de vitrine pour la communion missionnaire (*koinonia*) vécue *ad extra* [*outwardly*]. L'expansion missionnaire de l'Évangile n'était pas tant attribuable à des initiatives stratégiques qu'à la puissance d'attraction d'une communauté chrétienne pratiquant activement la communion fraternelle (*koinonia*)<sup>1063</sup>.

D'autre part, l'Église des premiers siècles se serait particulièrement distinguée par le caractère héroïque et exigeant de la vie chrétienne. On doit ces exemples de vie, entre autres choses, à l'importance accordée par les Pères de l'Église à la formation de disciples. Des évêques tels que Clément de Rome, Ignace d'Antioche et Polycarpe de Smyrne en auraient fait un enjeu important de leur ministère<sup>1064</sup>.

### 1.3.3 Sens de l'appartenance ecclésiale et sens missionnaire pour les membres de l'Église

Selon Dulles, « les disciples constituent une société contrastée, représentant symboliquement le nouvel Israël restauré »<sup>1065</sup>. À ce titre, « la communauté des disciples, avec son style de vie exceptionnel, devait pouvoir attirer l'attention ». L'expérience de communion vécue en son sein était attractive. Il s'agissait d'une évangélisation par rayonnement. Cette communion constituait en elle-même une proposition missionnaire. Communion et mission étaient étroitement liées.

#### 1.3.3.1 Une identité ecclésiale plus claire

En contexte de nouvelle évangélisation, « ceux qui n'ont pas de lien préexistant avec l'Église ont besoin de connaître, en termes clairs, ce qui leur est offert. De plus, ils ne chercheront pas à faire beaucoup d'efforts pour en savoir plus. C'est à l'Église de reconceptualiser sa posture et d'arriver avec des stratégies renouvelées et des pratiques qui reflètent la nouvelle réalité sociale »<sup>1066</sup>. Selon nous, le sens de

---

<sup>1063</sup> Gehring, Roger W. *House Church and Mission - The Importance of Household Structures in Early Christianity*. Massachusetts: Hendrickson, 2004, p. 94.

<sup>1064</sup> Hull, Bill. *The Complete Book of Discipleship*. p. 75-80.

<sup>1065</sup> Dulles, Avery. « Community of disciples as a model of the church. » p. 104.

<sup>1066</sup> Rymarz, Richard. *Principles of The New Evangelization*. p. 224.

l'appartenance qu'encourage ce modèle permet effectivement de développer un sens plus fort de l'identité ecclésiale qui constitue un réel atout pour les non-chrétiens, les chrétiens distants ou non pratiquants qui se demandent ce que le christianisme peut bien leur offrir. On peut dire en ce sens que ce modèle encourage une identité ecclésiale plus claire.

### 1.3.3.2 Un catholicisme plus évangélique

Puisqu'il favoriserait un catholicisme plus évangélique, ce modèle aurait aussi pour effet de développer le sens missionnaire. On doit à Dulles l'expression « tournant évangélique » pour parler du catholicisme actuel. Ce tournant aurait été pris au Concile Vatican II, qui invita de manière spéciale à la mission et à l'évangélisation, et il se poursuivrait encore aujourd'hui. Sur la forme, il se caractérise par un phénomène de rapprochement de l'Église catholique avec les Églises protestantes évangéliques. Sur le fond, il se manifeste par la reconnaissance des éléments centraux de la culture évangélique : la place centrale accordée aux Écritures et à leur caractère inspiré; l'héritage commun que constituent les canons des premiers conciles oecuméniques; le large recours au témoignage personnel et la nécessité de la conversion personnelle; la volonté de discuter de questions éthiques en cherchant à discerner la volonté de Dieu et le désir d'ouvrir cette discussion à un public plus large<sup>1067</sup>.

Signe que ce rapprochement de l'Église catholique avec les communautés évangéliques est bel et bien en cours, le pape François rencontrait le lundi 28 juillet 2014 le pasteur évangélique pentecôtiste Giovanni Traettino. Il est le fondateur de la *Chiesa evangelica della Riconciliazione*<sup>1068</sup>. D'après le vaticaniste Sandro Magister, « la rencontre à Caserte avec le pasteur Traettino n'est pas un évènement isolé, mais elle fait partie d'un effort à plus grande échelle que le pape François fait dans le but de conquérir la sympathie des leaders mondiaux de ces mouvements "evangelical" et pentecôtistes »<sup>1069</sup>. Constatant le rapprochement qui s'opère, le père américain Dwight Longenecker n'hésite pas à parler d'un « réaligement historique du christianisme »<sup>1070</sup>.

Parmi les heureux effets à prévoir de ce « tournant évangélique » du catholicisme, Rymarz mentionne les éléments suivants : l'adoption de certaines pratiques évangéliques encourageant l'engagement de foi; le renouveau christologique et sacramentel de la pastorale; une plus grande importance accordée à la construction de communautés locales fortes et évangélisatrices; le fait d'offrir plusieurs portes d'entrée dans la

---

<sup>1067</sup> Idem p. 225.

<sup>1068</sup> Pour en savoir plus, voir le site suivant: <http://www.riconciliazione.org/> (visité le 9 septembre 2014).

<sup>1069</sup> Magister, Sandro. « L'ami secret de François à Caserte. » *Chiesa Espresso Repubblica* ([chiesa.espresso.repubblica.it](http://chiesa.espresso.repubblica.it)), 23 juillet 2014. Document HTML : <http://chiesa.espresso.repubblica.it/articolo/1350849?fr=y> (visité le 9 septembre 2014).

<sup>1070</sup> Longenecker, Dwight. « Pope Francis, Evangelical Catholic. » *Aleteia* ([www.aleteia.org](http://www.aleteia.org)), 1<sup>er</sup> juillet 2014. Document HTML : <http://www.aleteia.org/en/religion/article/pope-francis-evangelical-catholic-5234909127901184> (visité le 29 août 2014).

communauté (tels que les petits groupes ou le un-à-un), tout cela favoriserait une plus grande proximité avec chacun des membres et serait salutaire sur le plan missionnaire. Certains théologiens cherchent à tirer les conséquences de ce « tournant évangélique », comme en fait foi le livre du théologien américain Georges Weigel intitulé *Evangelical Catholicism : Deep Reform in the 21st-Century Church*<sup>1071</sup>.

En concevant l'Église comme une société contrastée, le modèle de l'Église communauté de disciples comporterait les avantages suivants : il encourage une identité ecclésiale plus claire, il promeut un catholicisme plus évangélique, tout en favorisant le sens de l'appartenance et le sens missionnaire. Cependant, pour la même raison évoquée ci-dessus, ce modèle comporterait certains inconvénients : il aurait une trop grande orientation contre-culturelle qui rapprocherait l'Église du type sectaire présenté par Troeltsch; il favoriserait aussi le repliement identitaire; et de par l'importance accordée à l'engagement personnel, l'Église serait ainsi ramenée au rang d'association volontaire.

### 1.3.3.3 Une orientation contre-culturelle de l'Église?

Tout d'abord, au sujet de l'orientation contre-culturelle du modèle, Dulles répond en partie à l'objection symbolisée par Troeltsch. Il reconnaît qu'il s'agit là d'une difficulté et que d'autres modèles ecclésiologiques semblent davantage faciliter la solidarité avec le monde. Néanmoins, il n'accorde pas davantage d'importance au risque de dérive évoqué par Troeltsch. Pour lui, la *sequela christi* impose nécessairement la coupure d'avec les valeurs du monde actuel. Une telle coupure fait partie des coûts à envisager lorsque vient le temps de devenir disciple. Nous souscrivons à l'idée de Dulles, tout en ajoutant un point qui permettrait de comprendre ses réserves à l'égard de Troeltsch. Déjà à l'époque où il écrivait *Models of the Church* (1976) s'élevaient des voix qui remettaient en question la typologie de l'Église sectaire. Dans un article qui remonte à 1967, le sociologue Erich Goode veut montrer la difficulté de définir le phénomène sectaire en sociologie. La définition à laquelle arrive Troeltsch apparaît davantage comme une énumération de caractéristiques disparates difficilement conciliables entre elles plutôt que comme la définition essentielle d'un phénomène dûment circonscrit<sup>1072</sup>. D'autres voix se font entendre encore aujourd'hui pour montrer combien Troeltsch aurait été influencé par certaines options philosophiques et politiques pour forger sa typologie<sup>1073</sup>. De ce court excursus, il ressort que la critique sociologique doit pouvoir éclairer la réflexion théologique. Mais encore faut-il que l'on s'entende sur l'objet de la critique et sur les présupposés en jeu.

---

<sup>1071</sup> Weigel, Georg. *Evangelical Catholicism: Deep Reform in the 21st-Century Church*. New York : Basic Books, 2013.

<sup>1072</sup> Goode, Erich. « Some Critical Observations on the Church-Sect Dimension. » *Journal for the Scientific Study of Religion* 6, n° 1 (printemps 1967) : p. 76. Document PDF :

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1384198?uid=3739464&uid=2&uid=3737720&uid=4&sid=21104671223183> (visité le 9 septembre 2014).

<sup>1073</sup> Disselkamp, Annette. « La typologie église-sectes-mystique selon Ernst Troeltsch. » *L'année sociologique* 56, n° 2 (2006) : p. 457. Document HTML : [www.cairn.info/zen.php?ID\\_ARTICLE=ANSO\\_062\\_0457](http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=ANSO_062_0457) (visité le 9 septembre 2014).

#### 1.3.3.4 *Un repliement identitaire de l'Église?*

Cette dernière remarque vaut aussi pour une autre objection que l'on pourrait formuler à l'égard de la dynamique identitaire induite par ce modèle. À la question : « Comporte-t-il vraiment des risques de repli identitaire »? Nous répondrions : « Oui et non, tout dépendant du point de vue où l'on se place ». Si l'on se situe sur le plan philosophique, tout dépendant de l'école de pensée dans laquelle on se trouve, le fait de considérer l'Église comme « une société contrastée » amènera certains à voir automatiquement des risques de dérive, d'autres à y voir spontanément des signes de vitalité, tout dépendant de la vision politique en jeu. Pensons aux débats actuels en philosophie politique d'origine anglo-saxonne. Depuis une trentaine d'années, deux camps s'y opposent : les tenants de la liberté individuelle que l'on nomme « libéraux » et les tenants de l'enchâssement de l'individu dans la communauté que l'on nomme « communautariens ». Dans son ouvrage *Les théories de la justice*, le philosophe canadien Will Kymlicka fait l'inventaire des théories morales qui alimentent ces débats. Dans le cadre du diplôme de deuxième cycle en éthique appliquée de l'Université Laval (2002-2003), nous avons pu saisir à quel point ces théories imposent leurs catégories et leurs présupposés quand vient le temps de réfléchir théologiquement les rapports entre l'Église et le monde<sup>1074</sup>. Il convient donc de prendre au sérieux ce genre d'argument, tout en sachant qu'il se situe dans un débat plus large relatif à la place du sujet croyant dans le monde contemporain.

#### 1.3.3.5 *L'Église ramenée au rang d'association volontaire?*

Terminons en abordant une objection formulée par Dulles. Contrairement à ce que suggèrent les discussions précédentes, on pourrait reprocher à ce modèle sa dimension individualiste, puisqu'il accorderait une trop grande insistance à l'engagement individuel du recommençant ou du converti. Ainsi, l'Église serait ramenée au rang d'association volontaire. D'une part, il convient de rappeler avec Dulles que la formation de disciples repose d'abord et avant tout sur un don et un appel<sup>1075</sup>. En ce sens, l'Église est toujours précédée par l'appel du Christ à « faire des disciples » (Matthieu 28, 19) et la prise en compte du mandat missionnaire la prémunit contre toute dérive autoréférentielle. L'Église n'est pas une ONG ou un groupe philanthropique, justement en raison de ce mandat, comme le rappelle le pape François (introduction de la partie 5). D'autre part, la prise en compte de ce même mandat devrait plutôt pousser l'Église à s'ouvrir à une plus grande participation des laïcs, et pour ce faire, à explorer de nouvelles modalités de participation à la vie des communautés paroissiales. Il semble même qu'il faille considérer une évolution de la structure paroissiale sous l'influence de la structure associative. Nous aurons l'occasion de revenir plus loin sur cette proposition.

---

<sup>1074</sup> Nous avons obtenu le diplôme de deuxième cycle en éthique appliquée offert à l'Université Laval (2003).

<sup>1075</sup> Dulles, Avery. « Community of disciples as a model of the church. » p. 118.

### 1.3.4 Mise en valeur des vertus et des valeurs tenues en haute estime par les chrétiens

De prime abord, une des forces de ce modèle est d'encourager le développement des vertus chrétiennes. Comme au sein de la communauté de Jérusalem, il offre un espace communautaire dans lequel les vertus peuvent se déployer de manière équilibrée au sein de pratiques de vie chrétienne (Actes 2, 42-47). Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Ce modèle présente aussi une forte concentration christologique. En mettant en évidence la figure de Jésus formateur de disciples, en centrant autour de sa personne et de ses oeuvres l'essentiel de la vie chrétienne, il invite chaque chrétien à le prendre pour modèle : « Le disciple n'est pas au-dessus de son maître, ni le serviteur au-dessus de son seigneur. Il suffit que le disciple soit comme son maître, et le serviteur, comme son seigneur » (Matthieu 10, 24-25). En ce sens, on peut dire avec Dulles que ce paradigme « motive les membres de l'Église à imiter Jésus dans leur vie personnelle »<sup>1076</sup>. On peut même aller jusqu'à dire qu'il encourage à devenir contemporains de Jésus.

Selon le missiologue David Bosch, l'histoire de Jésus et l'histoire des disciples deviennent contemporaines en raison du mandat missionnaire. D'après lui, l'injonction « faites des disciples » (Matthieu 28, 19) crée un « trait d'union » entre l'époque biblique et l'époque actuelle : « Autrement dit, les partisans du Jésus terrestre devront faire en sorte que d'autres deviennent ce qu'ils sont eux-mêmes. En dernière analyse, il n'y a pour Matthieu aucune rupture, aucune solution de continuité entre l'histoire de Jésus et l'ère de l'Église ». Il dira plus loin que :

La foi opère ce que Kierkegaard a appelé la *contemporanéité*, c'est-à-dire le va-et-vient incessant et pourtant irréversible entre l'histoire du Maître - évènement fondateur et exemplaire - et celle des disciples. C'est ce mouvement dialectique indispensable entre l'histoire de Jésus et l'Église de son temps qui justifie, aux yeux de Matthieu, la composition de son Évangile (cf. Zumstein 1972 : 31-33; Minear 1977 : 145-148)<sup>1077</sup>

L'histoire de Jésus est appelée à devenir notre propre histoire. Comme le dit Luz à propos de l'Évangile de Matthieu : « L'histoire de Jésus reflète notre propre histoire, faisant en sorte que son histoire devienne transparente »<sup>1078</sup>.

---

<sup>1076</sup> Dulles, Avery. « Community of disciples as a model of the church. » p. 115.

<sup>1077</sup> Bosch, David J. Op. cit. p. 100.

<sup>1078</sup> Luz, Ulrich. Op. cit. p. 66.

Une des objections que l'on peut formuler à l'égard de ce modèle est la difficulté de développer chez les chrétiens le sens des vertus sociales et civiques. Sous prétexte que ce modèle peut favoriser *de facto* un certain ecclésiocentrisme, les chrétiens n'auraient pas suffisamment l'occasion de développer le sens de l'engagement social et civique. À cela il faut répondre que ce modèle stimule le zèle évangéliste des baptisés. Il incite les chrétiens à « aller » dans le monde pour porter l'Évangile à toutes les « nations », c'est-à-dire à tous les groupes de population présents sur un territoire donné (Matthieu 28, 18-20)<sup>1079</sup>. Il favorise une Église en état de « sortie ». L'exemple des missionnaires montre bien que le contact avec différents groupes de population entraîne chez eux de vertueux déplacements qui les rendent plus sensibles aux exigences socioculturelles inhérentes à la rencontre de l'autre. En contexte de nouvelle évangélisation, ce dont l'Église a le plus besoin, ce n'est pas d'un discours de plus sur les médiations culturelles ou sur « le dialogue entre l'Église et le monde »; ce dont l'Église a plutôt besoin, c'est de médiations culturelles concrètes, c'est-à-dire des personnes engagées concrètement dans un réel dialogue évangéliste avec le monde (chapitre 1). De telles médiations passent donc par un engagement effectif des chrétiens dans une pratique d'évangélisation sur le terrain, une pratique relationnelle qui implique, comme le disait Paul VI, le témoignage de la vie et qui conduit au témoignage par la parole de vie<sup>1080</sup>. De nos jours, ceux qui s'engagent à évangéliser cherchent à exercer un leadership d'influence, un leadership susceptible d'évangéliser le monde et de transformer la société. Nous pourrions dire qu'en contexte de nouvelle évangélisation, l'autre nom pour l'évangélisation est le leadership. Cela nous amène à parler du langage du leadership comme d'un vocabulaire qui rejoint l'expérience religieuse des gens d'aujourd'hui.

### 1.3.5 Correspondance avec l'expérience religieuse des gens d'aujourd'hui

Une autre force du modèle est de pouvoir rejoindre l'expérience religieuse du monde actuel en s'appropriant tout un « vocabulaire de la transcendance » qui tient lieu de *koinè* dans la culture<sup>1081</sup>. Il n'est pas rare d'entendre des mots tels que vision, mission, valeurs, ou des expressions telles qu'« être aligné », « être cohérent ». L'attention que l'on accorde ainsi aux questions de sens permet à bien des gens de retrouver le fil conducteur de leur histoire personnelle et de se réapproprier leur capacité d'agir. Ce langage que l'on retrouve maintenant aussi bien dans les grandes entreprises que dans les groupes communautaires est celui du leadership. À titre d'exemple, Édith Luc, psychologue sociale et professeure associée à la Chaire de leadership Pierre-Péladeau de HEC Montréal, a popularisé au Québec la pratique du « leadership

---

<sup>1079</sup> Rappelons que le mot « nations » vient du grec *ethnè* qui signifie selon le dictionnaire grec-français *Le Grand Bailly* « toute classe d'être d'origine ou de condition commune ». On peut traduire ce terme de manière générale par race, peuple, nation, tribu, ou encore par analogie par classe, caste, corporation.

<sup>1080</sup> Paul VI. *Evangelii Nuntiandi*. nos 21-22.

<sup>1081</sup> Jinkins, Michael. « Religious Leadership ». *The Wiley-Blackwell Companion to Practical Theology*, dir. Bonnie J. Miller-McLemore, West Sussex (UK) : Wiley-Blackwell, 2012, p. 310.

partagé »<sup>1082</sup>. Le vocabulaire du leadership vient opérer une brèche dans un monde individualiste et coupé à toute forme de transcendance de soi.

Dans un effort de fidélité au mandat missionnaire, plusieurs communautés se sont approprié ce nouveau langage. Elles comprennent que leur mission ne s'achève pas avec le *discipleship* (discipulat), mais que celle-ci se déploie à travers le *leadership*. Selon le théologien Alan Hirsch, le leadership est une « extension » de la formation de disciples<sup>1083</sup>. Le leadership constitue bel et bien une approche relationnelle qui définit notre domaine de recherche (chapitre 3). En s'engageant à former des disciples, on s'engage par le fait même à développer des leaders. Le leadership dont il est ici question n'est pas d'abord rattaché au fait d'occuper une fonction, ou encore au pouvoir associé à une position ou à un ministère. Il est plutôt lié à la capacité d'exercer une influence au nom des valeurs du Royaume. À ce sujet, le leadership chrétien se distingue, puisqu'il considère que la meilleure façon pour le chrétien d'exercer une influence durable autour de lui est de servir, et de servir en devenant soi-même un « leader serviteur » à la manière de Jésus qui a lavé les pieds de ses disciples<sup>1084</sup>.

Non seulement le langage du leadership rejoint-il la quête de sens de nos contemporains, mais il rejoint aussi la quête de sens de la société québécoise. Il est étonnant de constater combien le leadership est devenu un enjeu socioculturel. Pour comprendre la situation, l'édition 2012 de *L'État du Québec* publié par l'Institut du Nouveau Monde (INM) évoquait à propos du Québec une « panne de leadership » : « il serait présomptueux, voire simpliste, d'expliquer l'ensemble des difficultés d'une société par un manque de leadership. Il n'en reste pas moins qu'une panne de leadership au sein d'un groupe, d'une organisation ou d'une société ne présage rien de bon »<sup>1085</sup>. Un sondage de l'INM mené à la fin de 2011 par la firme Léger Marketing révèle que « presque tous les Québécois (93%) estiment qu'il est très ou assez important qu'une société ait des leaders »<sup>1086</sup>. Du même souffle, « près de 8 sur 10 d'entre eux, ou 79% croient que la province manque de bons leaders pour réaliser son plein potentiel. Pire : 65% des Québécois croient que les leaders actuels sont moins satisfaisants que ceux d'autrefois »<sup>1087</sup>. Seule éclaircie dans ce tableau plutôt sombre, « les Québécois sont beaucoup moins critiques envers les leaders en dehors du monde politique. En effet, plus de 60% d'entre

---

<sup>1082</sup> Luc, Édith. *La pratique du leadership partagé*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2013. Dans ce livre, Édith Luc présente des cas exemplifiant la pratique du leadership dans des entreprises et des organisations communautaires au Québec. Elle présente les fondements théoriques de son approche dans l'ouvrage *Le Leadership partagé*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2010 (2<sup>ème</sup> édition).

<sup>1083</sup> Hirsch, Alan. *The Forgotten Ways – Reactivating the Missional Church*. Grand Rapids: Brazos Press, 2006, p. 119.

<sup>1084</sup> Blanchard, Ken, Phil Hodges. *The Servant Leader – Transforming Your Heart, Head, Hands & Habits*. Nashville: Countryman, 2003.

<sup>1085</sup> Fahmy, Miriam, dir. *L'État du Québec 2012*. Montréal : Éditions du Boréal, 2012, p. 50.

<sup>1086</sup> Idem p. 38.

<sup>1087</sup> Idem p. 39.

eux ont une opinion favorable des leaders scientifiques, journalistiques, artistiques et communautaires »<sup>1088</sup>. Un tel diagnostic nous amène à reconnaître une crise du leadership au Québec. Il s'agirait non pas tant d'une crise du leadership *per se* que d'une crise de *l'exercice* du leadership, qui s'exprime par le faible niveau de confiance de la population envers ses leaders<sup>1089</sup>.

Dans ce contexte, ce qui est menacé, c'est ni plus ni moins la capacité de tisser un lien social; ce sont les structures de médiation culturelles qui sont affaiblies et notre rapport au monde qui est compromis :

Le rôle des leaders est précisément de traduire la sagesse populaire en une vision qui puisse rallier le plus grand nombre. Refuser totalement le leadership revient à se soumettre à la tyrannie du vécu au détriment de la sagesse de l'arbitre. Plutôt que d'éliminer les structures de médiation, nous devrions travailler à les réhabiliter<sup>1090</sup>.

Vouloir réhabiliter l'exercice du leadership signifie favoriser la vie en société en cherchant à mobiliser ses membres et à déployer leur plein potentiel.

Ainsi, pour l'Église, le leadership devient-il un lieu de dialogue avec la culture actuelle. Pour le théologien Michael Jinkins, le leadership religieux peut être considéré comme une forme de « théologie communicative » qui témoigne de la capacité de l'Évangile d'employer un langage qui lui est en apparence étranger, et de référer à des structures de pensée qui ne lui sont pas tout à fait familières. La réflexion dans le domaine du leadership pousse le théologien à entrer en dialogue avec les sciences de la gestion et du comportement et à enrichir par le fait même le champ des référents théologiques.

Par conséquent, en raison de la place centrale accordée dans ce modèle à la formation de disciples et à son corollaire, le leadership, l'Église qui va dans cette voie ne peut faire l'économie d'une réflexion plus large sur l'exercice du leadership dans la société actuelle. À cette fin, l'Église peut s'appuyer sur la théologie pratique, dans laquelle le leadership fait figure de nouvelle sous-discipline<sup>1091</sup>. L'Église en retour peut bénéficier des réflexions sur le leadership, puisque le leadership est un lieu privilégié d'intégration de la vie ecclésiale, selon Jinkins<sup>1092</sup>.

Mentionnons au passage que la réflexion sur l'exercice du leadership ne s'effectue jamais en vase clos. Celle-ci tient compte de la nature systémique du leadership au sein d'une communauté ou d'une organisation. C'est

---

<sup>1088</sup> Idem p. 42.

<sup>1089</sup> Idem p. 31.

<sup>1090</sup> Idem p. 36.

<sup>1091</sup> Jinkins, Michael. « Religious Leadership », p. 309.

<sup>1092</sup> Idem p. 316.



pourquoi celle-ci s'inscrit dans un questionnement plus large sur l'apprentissage organisationnel. Elle rejoint en ce sens la quête de sens au sein des organisations.

Plusieurs communautés d'inspiration évangélique ont compris le caractère transversal de la pratique du leadership. En misant sur le développement du leadership, elles cherchent à faire des ponts avec plusieurs secteurs de la vie en société. Elles cherchent à entrer en dialogue avec des personnes croyantes ou non croyantes engagées dans diverses organisations : commerciales et gouvernementales, civiles et militaires, ecclésiales et paraecclésiales. Plusieurs Églises évangéliques y consacrent une part importante de leurs ressources humaines et financières. Nous sommes à même de constater l'engouement que suscitent les rassemblements sur le leadership organisés par plusieurs communautés évangéliques. Nous avons participé plusieurs fois au « Global Leadership Summit » organisé par la *communauté Willow Creek (Chicago)*<sup>1093</sup>. Nous avons aussi participé au mois de mai 2013 à l'évènement « The Leadership Conference » tenu au Royal Albert Hall à Londres et organisé par la communauté *Holy Trinity Brompton (Londres)* qui fut à l'origine du parcours Alpha<sup>1094</sup>. À chaque fois, il s'agit d'évènements majeurs à caractère mobilisateur.

D'après nous, l'émergence et le renouvellement de la pratique du leadership fait partie de ce que Jésus appelle les « signes des temps » (Matthieu 16, 3). Nous y voyons le signe que l'Église gagne en pertinence dans le monde lorsque celle-ci ne cherche pas d'abord à être « pertinente » mais « obéissante » à la Parole du Seigneur. Plus elle ravive en elle la conscience du mandat missionnaire, plus elle s'engage à former des disciples en dégagant toutes les conséquences d'une telle *praxis* dans sa vie de tous les jours, plus elle devient « pertinente ». La multiplication de leaders en constitue l'une des conséquences les plus visibles. On retrouve là la dynamique missionnaire signalée en introduction de cette dernière partie : une dynamique de sortie de l'Église au monde en réponse au mandat missionnaire et une dynamique de retour de l'Église à l'Évangile en réponse au mandat théologique. Partant de ce constat, nous sommes amené à parler de la fécondité théologique du modèle de l'Église communauté de disciples. Puisque la pastorale n'est jamais éloignée de la théologie, nous parlerons aussi de la fécondité pastorale de ce modèle.

### 1.3.6 Fécondité sur le plan théologique

Selon Dulles, la fécondité théologique du modèle de l'Église communauté de disciples tient principalement à son potentiel intégrateur. Il serait en mesure de rassembler et d'harmoniser les éléments-clés des autres modèles qu'il a présentés : « Il illumine les aspects institutionnel et sacramentel de l'Église et il fonde les

---

<sup>1093</sup> Au chapitre 1, nous avons donné en exemple la tenue du « Global Leadership Summit » par la communauté Willow Creek à Chicago (États-Unis). Il s'agit d'un événement annuel de formation retransmis dans plus de 300 villes en Amérique du Nord. Document HTML : [http://www.willowcreek.com/events/leadership/about\\_rsp.asp](http://www.willowcreek.com/events/leadership/about_rsp.asp) (visité le 9 septembre 2014).

<sup>1094</sup> Pour en savoir plus sur ce rassemblement, voir le site suivant : <http://lc15.alpha.org/> (visité le 9 septembre 2014).

fonctions d'évangélisation et de service qui sont centrales aux modèles de l'Église messagère et de l'Église servante. La notion de 'communauté de disciples' est ainsi un concept largement inclusif »<sup>1095</sup>. Nous référons à l'ouvrage *Models of the Church* de Dulles pour une démonstration complète du potentiel intégrateur de ce modèle sur le plan théologique.

Sur le plan pastoral, des signes encourageants font croire au potentiel intégrateur de ce modèle sur le terrain. Ce modèle ecclésiologique a l'avantage d'être pour ainsi dire « applicable » en contexte catholique. En effet, comme modèle général, l'Église communauté de disciples a servi d'inspiration à plusieurs modèles d'opérations issues d'initiatives évangéliques. Un des modèles les plus complets en ce sens est celui du pasteur baptiste Rick Warren de l'église de Saddleback en Californie. Il est présenté dans son ouvrage intitulé *The Purpose-Driven Church*. Il est traduit en français sous le titre *L'Église, une passion, une vision*. Ce modèle a donné lieu à travers le monde à tout un mouvement d'implantation d'églises menées par « objectifs ». Ces « objectifs » correspondent en fait aux pratiques de vie chrétienne que l'on retrouve dans la première communauté de Jérusalem (Actes 2, 42-47). Ce modèle sert de plus en plus d'inspiration à des initiatives similaires en contexte catholique français<sup>1096</sup>. Plus près de nous, signalons l'expérience de renouveau missionnaire de la paroisse catholique de la Nativité à Timonium, au Maryland. Nous avons pris connaissance de cette expérience en participant à la session « Matter Conference » qui se déroula dans cette paroisse les 6 et 7 novembre 2014<sup>1097</sup>. L'expérience a été récemment consignée dans un livre préfacé par le cardinal Timothy M. Dolan et écrit par le père Michael White et par M. Tom Corcoran. L'ouvrage est intitulé *Rebuilt - The Story of a Catholic Parish*<sup>1098</sup>. La traduction française de cet ouvrage est à paraître à Québec aux éditions Néhémie à l'été 2015.

Bien que des adaptations de ce modèle soient possibles, il est à se demander si nos communautés chrétiennes seront réellement en mesure de faire les changements nécessaires leur permettant de passer d'un modèle ecclésiologique à un autre. Ce modèle est-il applicable dans une communauté locale? Ce modèle n'est-il pas appelé à être l'apanage d'une minorité de paroisses? Ne demande-t-il pas une trop forte mobilisation de la part des pasteurs et des communautés? En effet, pour qu'un tel changement soit possible, un fort engagement est d'abord demandé de la part des pasteurs eux-mêmes. L'ouvrage de Mario Saint-Pierre intitulé *La conversion pastorale pour la nouvelle évangélisation* présente les témoignages de pasteurs qui se

---

<sup>1095</sup> Dulles, Avery. « Community of disciples as a model of the church. » p. 103.

<sup>1096</sup> Un réseau de pasteurs catholiques oeuvrant en contexte paroissial se forme en France autour du modèle *Purpose-Driven*. Le père Jean-Hubert Thieffry, curé de la paroisse Sophia-Antipolis, en banlieue de Nice, cherche à fédérer autour de lui d'autres prêtres désireux de s'inspirer de ce modèle en contexte catholique français. Celui-ci le fait dans une perspective de collaboration oecuménique avec l'organisme « Motivé par l'essentiel », une organisation évangélique suisse qui œuvre à la diffusion de ce modèle dans la francophonie. Pour en savoir plus sur cet organisme, voir le site suivant : <http://www.motiveparlessentiel.org/> (visité le 9 septembre 2014).

<sup>1097</sup> Document HTML : <http://matterconference.tv/> (visité le 28 novembre 2014).

<sup>1098</sup> White, Michael. M. Tom Corcoran. *Rebuilt - The Story of a Catholic Parish*. Notre Dame : Ave Maria Press, 2013.

sont engagés dans un processus de conversion pastorale qui les a progressivement conduits à ce modèle. Ces témoignages montrent qu'un changement de mentalité pastorale est nécessaire pour rendre possible un changement de style de vie pastorale aligné sur ce modèle. Il est aussi nécessaire que les communautés s'engagent dans un processus de changement pastoral. À ce niveau, deux options sont possibles : ou bien encourager la transition des communautés existantes vers ce modèle, ou bien s'engager à l'implantation de nouvelles communautés. L'abbé Nicolas Tremblay, à l'époque curé d'un regroupement paroissial à Joliette (Québec), disait privilégier la deuxième option<sup>1099</sup>, tout comme le père Pierre-Olivier Tremblay du Tisonnier à Québec (chapitre 3). En concevant le changement de cette façon, ceux-ci s'inscrivent dans la mouvance d'une littérature évangélique abondante sur le changement pastoral.

Les deux options ci-dessus correspondent en fait à deux pratiques : la pratique de l'implantation de communautés (*church-planting*) et la pratique de la transition de communautés déjà existantes (*transitioning*). Laquelle de ces deux pratiques est à privilégier? Laquelle est préférable? Un discernement pastoral est chaque fois nécessaire pour déterminer quel type de changement est à envisager.

Si nous mentionnons la nécessité d'opérer un discernement, c'est que, pour chaque communauté paroissiale, un choix reste à faire. Tenant compte de ce qu'on appelle « le cycle de vie d'une organisation », certaines paroisses se trouvent dans un état avancé de désintégration des pratiques de vie chrétienne<sup>1100</sup>. Dans ce cas, peut-être vaut-il mieux gérer le déclin de ces paroisses jusqu'à ce que l'on procède à leur fermeture en vue d'une nouvelle implantation... En effet, il n'est pas certain qu'il faille travailler au renouveau de toutes les paroisses, du moins dans leur forme actuelle. À ce moment, on risque de gaspiller bien des ressources humaines et financières à vouloir transformer des communautés qui n'offrent pas les conditions minimales permettant d'engager un processus de changement. En bons gérants de la grâce de Dieu (1 Pierre 5, 10), peut-être vaut-il mieux faire appel à un groupe de missionnaires qui cherchera à implanter une nouvelle communauté chrétienne sur de nouvelles bases. Voilà ce que nous entendons par l'expression « discernement pastoral ». La « transition » des communautés n'est pas la seule option de renouveau possible. Cependant, en contexte québécois, il est difficile d'imaginer autre chose puisque la seule expérience d'implantation que l'Église catholique ait connue au Québec remonte aux premiers temps de la colonie en Nouvelle-France. La pratique d'implantation du premier évêque du diocèse de Québec, saint François de Laval, a ceci d'original qu'elle était appuyée par une communauté de prêtres qui veillait à la

---

<sup>1099</sup> Saint-Pierre, Mario. *La conversion pastorale*. p. 201.

<sup>1100</sup> Guillemette, Gaétane. *Un tournant à risque... Le difficile passage de la décomposition à la reconstitution de la Congrégation des Sœurs de Notre-Dame-du-Perpétuel-Secours*. Québec : Université Laval, 2003, p. 9-45. Document PDF : <http://theses.ulaval.ca/archimede/meta/20835> (visité le 10 septembre 2014).

formation et au soutien des missionnaires<sup>1101</sup>. L'implantation de paroisses s'est poursuivie jusqu'à la Révolution tranquille. Depuis la sortie de la chrétienté, la pratique de la « transition » des communautés chrétiennes apparaît le seul choix envisageable, bien que très peu de pasteurs disposent des outils nécessaires pour rendre la chose possible. Il est déjà difficile d'assurer le renouveau des communautés existantes... Comment favoriser l'émergence de nouvelles communautés? Les pasteurs ont peine à imaginer ce que pourrait vouloir dire « implanter » ou « refonder » des communautés paroissiales dans un contexte de nouvelle évangélisation. Et pourtant, il s'agit bien d'une réalité pour bon nombre d'Églises évangéliques de par le monde. Un discernement pastoral est plus que jamais nécessaire dans ce contexte.

Chose certaine, le processus de changement pastoral est toujours à reprendre. Chaque communauté chrétienne est engagée dans « un cycle de vie » qui constitue un processus dynamique. Bien que l'application du modèle de l'Église communauté de disciples soit exigeante en milieu paroissial, ceci ne constitue pas en soi une raison d'écarter ce modèle. La mise en pratique de ce modèle est peut-être exigeante, mais chacun peut y aller à son rythme. Chaque pasteur, chaque communauté peut identifier le prochain pas à faire, dans le respect de son cheminement. N'est-ce pas cela, la vie d'un disciple? Une perpétuelle conversion? De continuel apprentissages?

Le même type d'objection peut être formulé en ce qui concerne l'application de ce modèle sur le plan personnel. Comme le dit Dulles : « Le modèle du discipulat semble trop en demander au chrétien moyen [...] L'appel au discipulat, maintenant comme à l'époque de Jésus, semble être une vocation spéciale accordée uniquement à une minorité parmi la communauté plus large des croyants »<sup>1102</sup>. Dulles répond en reprenant des éléments classiques du débat entourant le discipulat et la formation de disciples, tel que nous les avons synthétisés à l'introduction de la partie 2. Si l'idéal du disciple consiste uniquement à reproduire matériellement les exemples de Jésus de Nazareth, il est évident que tous ne peuvent répondre à un tel appel. Mais si l'idéal de vie du disciple consiste à se laisser former par la grâce *actuelle* que constitue la présence de Jésus Ressuscité, alors tous peuvent marcher à sa suite.

Une dernière objection théologico-pastorale à propos de ce modèle est sa relative complexité. Comme on le verra au sujet du modèle de Rick Warren, appliquer le modèle de l'Église communauté de disciples demande au pasteur d'intégrer dans sa pratique pastorale une série de paramètres de formation : objectifs de vie chrétienne, stades, étapes, compétences relationnelles, approches relationnelles (chapitre 4). Il demande surtout qu'il adopte un nouveau paradigme de formation, celui de l'apprentissage (chapitre 9). Pour qu'un tel

---

<sup>1101</sup> Routhier, Gilles. « L'invention du Séminaire de Québec : un coup de génie de François de Laval, une histoire à réactualiser. » Québec : Conférences Notre-Dame-de-Québec, dimanche 17 février 2014.

<sup>1102</sup> Dulles, Avery. « Community of disciples as a model of the church. » p. 118.

modèle soit opérationnel, le pasteur doit devenir maître dans l'art de former des disciples et des leaders. Une communauté formatrice de disciples est pareille à un mécanisme de précision. Chaque rouage du processus s'imbrique l'un dans l'autre pour rendre possible un cheminement progressif du disciple, de l'état de disciple en croissance à celui de disciple-missionnaire. Est-ce à dire que ce modèle serait trop complexe pour qu'on y entre? Ne peut-on pas y être initié progressivement? Là encore, il s'agit de s'engager dans une dynamique d'apprentissage. L'apparente complexité du modèle tient, entre autres, à la pluralité des approches relationnelles que comporte la formation de disciples. Sur le plan technique, une telle pluralité peut être difficile à intégrer. Un modèle unique ne peut réussir à conjuguer à lui seul des approches disparates comportant chacune sa logique et sa cohérence. Cependant, dans le contexte d'une relation d'apprentissage où chacun s'engage au meilleur de ses connaissances, l'emploi de chacune de ces approches se module au gré des observations du formateur et en fonction des besoins du disciple. Expérience faite, la formation de disciples perd de sa complexité quand elle est envisagée comme une *praxis* multiforme qui comporte sa propre finalité interne, c'est-à-dire la croissance et la multiplication. On a beau avoir des schèmes de référence, des modèles et des méthodes, on ne découvre l'unité et la logique de cette *praxis* que lorsqu'on s'y engage soi-même. Quand on s'y met, l'apparente complexité cède peu à peu la place à la simplicité d'une *praxis* dont le Christ lui-même est la figure synthétique et emblématique. Pour saint Jean, cela se réduit à une chose : « marcher comme Jésus lui-même a marché » (1 Jean 2, 6).

### 1.3.7 Fécondité sur le plan des relations avec ceux qui sont à l'extérieur de la communauté ecclésiale

Chez Dulles, ce dernier critère peut référer, à titre d'exemple, aux chrétiens d'autres confessions, aux membres d'autres religions non chrétiennes et aux humanistes. Ce sont ceux qui se trouvent à l'extérieur de l'Église en tant qu'institution. Ces destinataires placent l'Église en situation de mission *ad gentes*. Cependant, il existe d'autres chrétiens, ceux-là baptisés et provenant de pays de vieilles traditions chrétiennes, qui se trouvent dans « une situation intermédiaire, surtout dans les pays de vieille tradition chrétienne... où des groupes entiers ont perdu le sens de la foi vivante »<sup>1103</sup>. Ceux-ci appellent un effort de *nouvelle évangélisation* de la part de l'Église. C'est à eux que nous renvoyons de manière spéciale dans cette section.

Selon Rymarz, le modèle de l'Église communauté de disciples correspond bien à un contexte de nouvelle évangélisation dans lequel plusieurs catholiques n'ont pas le sens de la foi vivante et n'ont pas de liens étroits avec l'Église. Ce modèle conviendrait bien à une population catholique qui se contente d'un christianisme plus mondain et moins exigeant<sup>1104</sup>.

---

<sup>1103</sup> Jean-Paul II. *Redemptoris Missio*. n° 33.

<sup>1104</sup> Rymarz, Richard. « The New Evangelization in an Ecclesiological Context. » p. 781.

Quant à savoir ce qui explique cette situation, il faut se tourner vers la sociologie religieuse. Selon Réginald Bibby, expert en sociologie religieuse à l'Université d'Alberta, une partie de la situation s'explique en recourant au phénomène de la « religion à la carte ». Pour une grande majorité de catholiques, il s'agit d'un phénomène de consommation partielle et sélective de leur religion<sup>1105</sup>. Elle se définit par la tendance à adopter ou à rejeter selon les préférences et les choix personnels les enseignements de l'Église à propos de la foi et de la vie<sup>1106</sup>. À ce propos, plusieurs explications sont apportées, dont une consistant à attribuer ce phénomène à l'avènement de la modernité au Québec et à ses multiples effets dans la vie des individus. Selon Bibby : « De telles explications n'accordent toutefois pas une importance adéquate au rôle du principal fournisseur religieux qui, au Québec, évidemment, a été et continue d'être l'Église catholique romaine »<sup>1107</sup>. Pour Bibby, « la première raison du déclin de la participation religieuse parmi les catholiques québécois ne repose pas tant sur la demande que sur l'offre »<sup>1108</sup>. Le problème de l'Église catholique serait un problème d'« offre » pastorale plutôt que de « demande ». Selon l'analyste, le phénomène de la « religion à la carte » serait attribuable à la difficulté pour l'Église de formuler une « offre » pastorale susceptible d'intéresser les Québécois. Bibby constate « l'échec de l'Église catholique romaine à rejoindre les divers intérêts et besoins des Québécois »<sup>1109</sup>. Les statistiques démontreraient que :

Les catholiques québécois ne sont pas ouverts à n'importe quel «fournisseur» religieux. Il y a encore chez eux une « demande ». Comme le reconnaît Beyer, dans la mesure où les Québécois « prennent leur religion à la carte, le menu principal est encore l'ancien... celui offert par l'Église catholique. »<sup>1110</sup>

Ce qui amène le sociologue à faire de tels constats, c'est le grand nombre de catholiques québécois à qui l'on a posé la question suivante : « Si vous étiez certain des avantages d'une implication religieuse pour vous ou votre famille, est-ce que vous vous impliqueriez davantage? ». Il aurait découvert que « 63 % des catholiques québécois qui assistent à la messe moins d'une fois par mois ont répondu «oui» ou «peut-être» à cette question »<sup>1111</sup>. Des résultats comme celui-ci tendent à suggérer que les catholiques québécois seraient prêts à s'engager davantage en Église, à condition que ce soit pour eux significatif. Ils ont besoin d'« être convaincus qu'une telle implication aura pour résultat d'améliorer leur vie »<sup>1112</sup>. Pour ce faire, ils doivent pouvoir profiter dans leur communauté d'une offre pastorale de qualité qui comprend des propositions variées et adaptées à leurs besoins.

---

<sup>1105</sup> Bibby, Réginald. « La religion à la carte au Québec. Un problème d'offre, de demande, ou des deux? » *Globe : revue internationale d'études québécoises* 11, n° 1 (2008) : p. 165.

<sup>1106</sup> Idem p. 169.

<sup>1107</sup> Ibid.

<sup>1108</sup> Bibby, Réginald. « La religion à la carte au Québec. » p. 174.

<sup>1109</sup> Idem p. 170.

<sup>1110</sup> Idem p. 176.

<sup>1111</sup> Idem p. 170.

<sup>1112</sup> Idem p. 177.

L'explication que nous donne Bibby corrobore notre propre expérience pastorale. Rappelons que ce qui fut à l'origine de notre démarche doctorale, c'est un problème d'« offre » pastorale plutôt que de « demande » (chapitre 2). À Sainte-Anne-de-Beaupré, le « menu » présenté aux curieux et aux nouveaux venus était plutôt limité. Nous ne disposons pas de programmes ou d'activités susceptibles d'assurer un « suivi » au parcours Alpha. Nous n'avions aucune « offre » pastorale organisée pour les recommençants et les convertis. Nous avons compris qu'il nous fallait innover de façon à offrir à ceux et celles qui ont vécu une expérience de conversion une formation de base à la vie chrétienne, ce que l'on appelle « la formation de disciples ». Mais encore là, nous n'avions rien à « offrir ». Le diagnostic posé par Bibby a ceci d'encourageant qu'il fait appel à notre liberté et à notre sens de la responsabilité. Il est possible d'agir pour renverser le déclin actuel de l'Église catholique au Québec. Trop de sociologues considèrent la situation irréversible et l'attribuent à un phénomène de sécularisation inéluctable. Selon Bibby, ces explications ne reconnaissent pas suffisamment le rôle prédominant de l'Église catholique sur le marché religieux québécois. L'Église a un rôle à jouer, dans la mesure où elle adopte une nouvelle posture missionnaire qui la rend apte à formuler de nouvelles propositions aux générations montantes. Celles-ci continuent de s'identifier à elle en tant que fournisseur religieux et lui « demandent » des services en retour. Mais encore faut-il que l'Église ait quelque chose à « offrir »...

## 1.4 Sommaire

Comme on a pu le voir, le modèle de l'Église communauté de disciples comporte une série d'avantages et d'inconvénients. Justement pour cette raison, il appelle de notre part un effort de discernement. Dans la section ci-dessus, nous avons formulé une liste d'arguments « pour » et « contre ». Parmi cette liste, présentons en rafale les arguments qui nous font pencher en faveur de ce modèle :

1. Il a une forte base scripturaire;
2. Il s'inscrit dans la Tradition de l'Église;
3. Il encourage une identité ecclésiale claire;
4. Il favorise un catholicisme plus évangélique;
5. Avec ce modèle, les membres de l'Église deviennent contemporains de Jésus;
6. Il encourage une vie ecclésiale équilibrée;
7. Il a le potentiel d'intégrer les autres modèles ecclésiologiques;
8. Il s'agit d'un modèle applicable en contexte paroissial catholique;

9. Il utilise le vocabulaire du leadership qui constitue un langage de la transcendance dans la culture actuelle.
10. Il utilise le vocabulaire de l'apprentissage qui ouvre à la question du sens dans les organisations.
11. Il est particulièrement approprié à un contexte de nouvelle évangélisation.
12. Il est spécialement adapté à un contexte de religion à la carte.

De la même manière, nous avons discuté des arguments en défaveur de ce modèle :

1. Il comporterait une dimension contre-culturelle;
2. Il favoriserait le repliement identitaire;
3. Il ramènerait l'Église au rang d'association volontaire;
4. Il serait difficile d'amener une paroisse à faire la transition à ce modèle;
5. Ce modèle serait accessible uniquement à une minorité d'individus;
6. Il serait trop difficile d'adhérer à ce modèle en raison de sa complexité.

Puisque nous envisageons la théologie pratique comme une sagesse pratique (*phronesis*), nous pensons qu'un discernement théologique peut être mené à la manière de tout autre discernement. Nous nous inspirons ici de la méthode ignatienne amenant à considérer les arguments « pour » et « contre » en faveur ou en défaveur de telle ou telle décision. Tenant compte de ce qui a été dit, il nous apparaît que le modèle de l'Église communauté de disciples, non seulement comporte plusieurs avantages, mais que les désavantages que l'on peut y trouver ne constituent pas des obstacles fondamentaux qui inviteraient à renoncer à son adoption. Au contraire, les objections que l'on peut formuler à l'encontre de ce modèle incitent à poursuivre la réflexion. Il vaut la peine de l'étudier plus en détail afin d'en tirer toutes les conséquences théologiques et pastorales, de manière à ce que tout cela puisse informer en profondeur notre *praxis* missionnaire en contexte paroissial.

Comme nous aurons l'occasion de le voir, le modèle de l'Église communauté de disciples permet de structurer autrement la relation entre l'Église, sujet de l'activité missionnaire, et le monde. Dans un contexte de nouvelle évangélisation, il favorise les relations avec les catholiques qui s'identifient partiellement à la religion catholique et qui ne peuvent s'impliquer davantage, faute d'une offre conséquente. Il permet de mettre en place une structure d'engagement individuel et communautaire, tout en formulant des offres ciblées destinées à des personnes de différents niveaux de maturité spirituelle. Cela entraîne une autre façon d'envisager la vie et le ministère en Église, comme nous le verrons.



## 2. Pour une nouvelle structure ecclésiale : les niveaux d'engagement et le processus de développement

### 2.1 Introduction à la nouvelle structure ecclésiale

Le modèle de l'Église communauté de disciples fournit un cadre d'analyse permettant d'aborder autrement la relation entre l'Église, sujet de l'action missionnaire, et le monde. Il permet d'envisager autrement les relations ecclésiales *ad intra* et *ad extra*. Ce modèle nous aide à concevoir différemment la structure de la relation en contexte communautaire, ce que nous appellerons la « structure ecclésiale ». Parmi les éléments caractéristiques de cette structure ecclésiale, mentionnons l'exercice du leadership qui se module suivant le niveau d'engagement spirituel de chacun des membres de la communauté.

Dans sa présentation du modèle apostolique, Dulles montre que la dynamique communautaire se modulait suivant le « degré d'intimité » du Maître avec ceux qui le suivent<sup>1113</sup>. Ceux qui jouissaient du plus haut degré d'intimité faisaient partie du petit groupe des Douze. Un cercle plus large incluait un grand nombre d'hommes et de femmes qui accompagnaient Jésus durant son ministère, parmi lesquels mentionnons Cléopas et son compagnon (Luc 24, 18), Joseph d'Arimatee (Jean 19, 38), Joseph Barsabbas et Matthias (Actes 1, 23). Un cercle encore plus large comprenait le groupe des 70 disciples envoyés par Jésus en mission (Luc 10, 1-16). Un dernier cercle incluait le groupe des 120 personnes réunies avec Marie au Cénacle.

Fait intéressant à signaler : chacun de ces cercles correspondrait à un niveau d'engagement de la part de ceux et celles qui suivent Jésus<sup>1114</sup>. Dulles cherche à le démontrer en donnant pour exemple le jeune homme riche de la parabole (Marc 10, 17-31). Pour lui, le jeune homme est un croyant qui n'a pas voulu s'engager totalement à la suite de Jésus. Par conséquent, il existerait des niveaux d'engagement. Rick Warren fait le même genre de remarque à propos d'un scribe qui interroge Jésus (Marc 12, 34) et il en tire le principe suivant : « Jésus réalise que chaque personne est à un niveau différent d'engagement spirituel ». Il l'explique de la manière suivante :

---

<sup>1113</sup> Dulles, Avery. « Community of disciples as a model of the church. » p. 104.

<sup>1114</sup> Rymarz, Richard. « The New Evangelization in an Ecclesiological Context. » p. 779.

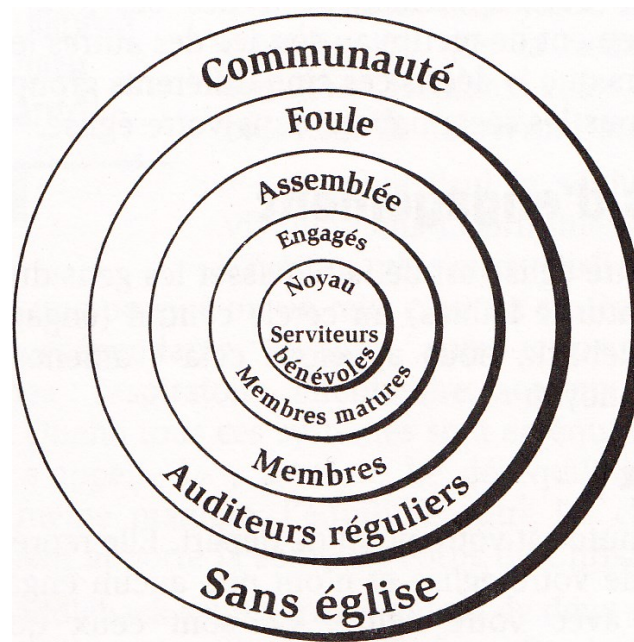
J'ai toujours été fasciné par une conversation que Jésus a eue avec un homme qui cherchait Dieu. Jésus fit ce commentaire, « Tu n'es *pas loin* du Royaume de Dieu » (Marc 12 : 34). Pas loin? J'ai pensé, d'après ces paroles, que Jésus reconnaissait qu'il y a des degrés dans la compréhension et l'engagement spirituel, même parmi les incroyants<sup>1115</sup>.

En résumé, la dynamique communautaire qui se développe dépend en grande partie de l'existence de niveaux d'engagement qui structurent la relation de formation de Jésus avec ceux qui le suivent. Ainsi, communauté et formation de disciples sont profondément interreliées dans les Évangiles. S'engager plus avant dans le processus de formation, c'est s'impliquer davantage au sein d'une communauté d'apprentissage.

## 2.2 Présentation de la nouvelle structure ecclésiale

Puisque communauté et formation sont intimement liées dans ce modèle ecclésiologique, cherchons à en tirer les conséquences d'un point de vue pastoral. Comment la relation d'une communauté chrétienne avec ses membres peut-elle se structurer, tenant compte de l'existence de niveaux d'engagement spirituel? À quel genre de structure ecclésiale cela donne-t-il lieu?

Graphique 33 : Les cercles d'engagement selon Warren<sup>1116</sup>



<sup>1115</sup> Warren, Rick. Op. cit. p. 113.

<sup>1116</sup> Idem p. 110.

Rick Warren structure la vie ecclésiale en tenant compte de ce qu'il appelle les « cercles d'engagement »<sup>1117</sup>. Il structure les activités de la communauté en fonction de cinq groupes cibles qui se distinguent chacun selon leur niveau d'engagement spirituel. Il identifie les groupes suivants : la communauté, la foule, l'assemblée, les engagés, le noyau. Selon lui, chacun de ces groupes exige une approche de formation différente :

C'est une stratégie qui reconnaît que nous prêchons à des gens qui sont à des niveaux d'engagement différents. Tous les gens ne sont pas semblables; ils ont différents besoins, intérêts et problèmes spirituels qui dépendent de l'endroit où ils se trouvent dans leur parcours spirituel. Nous ne devons pas confondre ce que nous faisons avec la communauté et la foule avec ce que nous faisons avec le noyau. Chaque groupe demande une approche différente. Une foule n'est pas une église - mais une foule peut se transformer en église<sup>1118</sup>.

Il résume sa stratégie pastorale de la manière suivante : « Le but de votre église est de faire passer les gens du cercle extérieur (engagement/maturité faible) au cercle central (engagement/maturité élevée). À Saddleback, nous appelons cela 'amener les gens de la communauté au noyau' »<sup>1119</sup>. Ici résonnent les catégories utilisées par Hersey et Blanchard dans leur modèle de leadership situationnel. Dans cet extrait, l'axe engagement/maturité évoqué par Warren peut être associé à l'axe motivation/maturité de Hersey et Blanchard. Chaque niveau d'engagement est donc déterminé par le niveau de motivation à exercer une pratique de vie chrétienne, ainsi que le niveau de maturité dans l'exercice de cette même pratique.

Le fait de reconnaître l'existence de différents niveaux de maturité chrétienne permet de regarder les membres de la communauté chrétienne sous un nouvel angle :

Regardez votre église sous un nouvel angle. Tout le monde dans votre église est-il engagé de manière égale envers le Christ? Tous vos membres sont-ils au même niveau de maturité spirituelle? Absolument pas. Certains de vos membres sont très engagés et très mûrs. D'autres ne sont pas engagés et spirituellement immatures. Entre ces deux groupes, on trouve des gens qui se situent à des stades variés de croissance spirituelle<sup>1120</sup>.

Le fait de reconnaître des stades variés de croissance spirituelle permet aussi d'avoir une approche plus adaptée aux besoins de chaque groupe. Chaque groupe devient une communauté d'apprentissage organisée autour d'une pratique donnée. Ainsi, à « la communauté » dans laquelle évoluent les membres de l'Église, il associe la pratique de l'évangélisation; à « la foule » qui constitue les pratiquants réguliers ou occasionnels, il associe la pratique de la prière et de la liturgie; à « l'assemblée », il associe la pratique de la communion

---

<sup>1117</sup> Idem p. 108.

<sup>1118</sup> Idem p. 114.

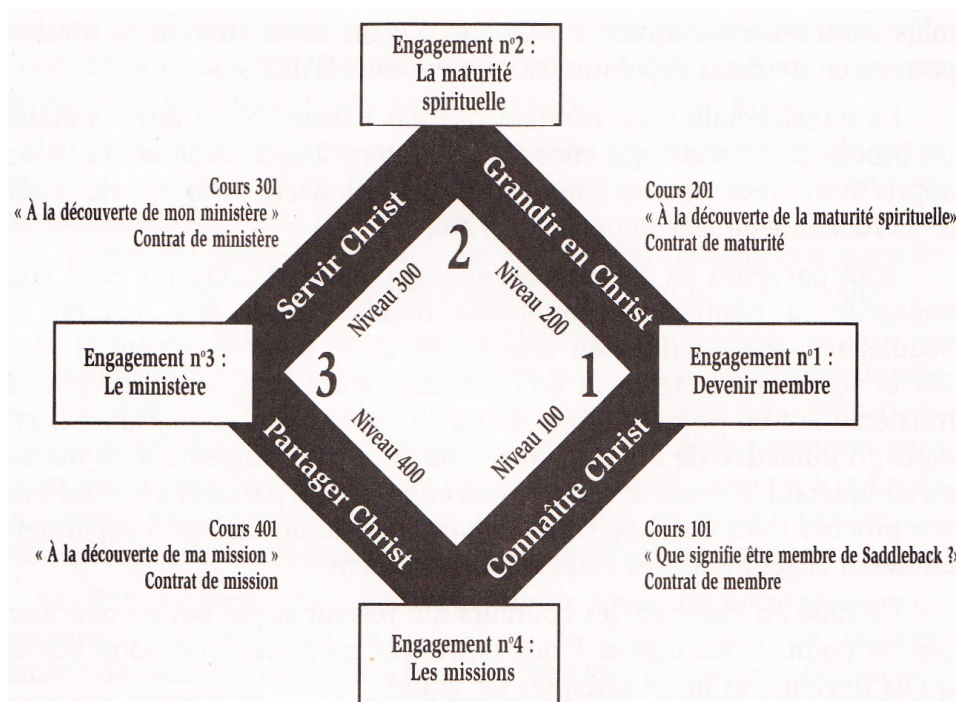
<sup>1119</sup> Idem p. 96.

<sup>1120</sup> Idem p. 108.

fraternelle au sein de petits groupes; aux « engagés », il associe la pratique de la formation de disciples; et au « noyau », il associe la pratique du service en Église. Il cherche donc à favoriser un engagement structuré de chacune de ces communautés, en favorisant chez eux le développement de pratiques de vie chrétienne.

Suivant une pédagogie de l'apprentissage, Warren soutient chacune de ces communautés d'apprentissage à l'aide d'un dispositif de formation en quatre étapes. Il appelle ce dispositif « processus de développement intégral » qui comporte des sessions intensives de formation : la session 101 qui présente les éléments requis pour vivre pleinement la communion fraternelle en devenant membre actif de la communauté, la session 201 qui présente les rudiments de base de la croissance spirituelle, la session 301 qui aborde le service en Église par l'identification des dons et charismes, et la session 401 qui présente la nécessité d'évangéliser le monde, soit par le biais de missions spéciales, soit par le biais de l'exercice du leadership au sein de la société. À ces séances de formation s'ajoute le coaching individuel. Signalons qu'à partir de la session 101, on propose à chaque personne engagée de faire partie d'un petit groupe dans lequel elle pourra s'initier à la vie chrétienne et croître dans la communion fraternelle. Ainsi, d'une session à l'autre, chaque membre évolue dans une petite communauté de foi où il participe à des programmes d'études bibliques qui favoriseront la mise en pratique de la Parole de Dieu. Voici le diagramme qui représente le processus de Warren :

**Graphique 34 : Le processus de développement intégral selon Warren<sup>1121</sup>**



<sup>1121</sup> Idem p. 110.

Chaque fois qu'un membre franchit une étape de formation, on l'invite à prendre un engagement concret. Comme le dit Warren : « À travers toute l'histoire de la Bible et de l'Église, des alliances spirituelles ont été conclues entre les individus pour l'édification et la responsabilité mutuelle »<sup>1122</sup>. Dans cet esprit, dès le cours 101, une entente initiale est proposée par la communauté au futur membre actif, et cette entente spécifie les engagements concrets qui sont attendus du membre en devenir. Ces engagements portent principalement sur les pratiques de vie chrétienne que le futur membre est appelé à développer<sup>1123</sup>.

## 2.3 Évaluation de la nouvelle structure ecclésiale

Le modèle de l'Église communauté de disciples comporte une grande nouveauté : il reconnaît l'existence de niveaux de maturité spirituelle et il insiste sur la dynamique communautaire associée à chacun de ces niveaux. Dans son modèle d'intervention, Rick Warren a cherché à appliquer ce modèle général en mettant sur pied deux structures d'intégration à sa communauté locale : « les cercles d'engagement » et « le processus de développement vital ». En organisant ainsi la vie pastorale, il soutient l'engagement de ses membres en leur permettant de s'intégrer au sein de communautés d'apprentissages centrées chacune sur le développement d'une pratique de vie chrétienne (Actes 2, 42-47). Que doit-on penser de la dimension structurante d'un tel processus de formation? Quelles en sont les forces et les limites? Comment se situe le pasteur dans un tel contexte? Permet-il effectivement de structurer la relation de la communauté avec ses membres? De quel type de relation s'agit-il à ce moment? Peut-on penser organiser la vie des communautés de cette manière en contexte catholique? C'est à ce genre de questions auxquelles nous chercherons à répondre. Elles appellent quatre types de considérations : des considérations sociologiques, pastorales, ministérielles et canoniques.

### 2.3.1 Considérations sociologiques

Au niveau sociologique, ce modèle comporte des avantages, puisqu'il offre des structures de plausibilité susceptibles d'encourager un plus grand engagement des baptisés.

Selon les sociologues Berger et Luckman, les croyances religieuses ont besoin de structures de plausibilité pour être soutenues et encouragées : « Ces structures constituent essentiellement une base sociale, où les

---

<sup>1122</sup> Idem p. 281.

<sup>1123</sup> Idem p. 283-284.

croyances du groupe deviennent réelles d'un point de vue subjectif »<sup>1124</sup>. Dans un contexte socioculturel où cohabitent plusieurs visions du monde, les membres de groupes religieux ont besoin de telles structures qui permettent de légitimer leurs pratiques et leurs croyances<sup>1125</sup>.

Concrètement, les structures de plausibilité comporteraient trois éléments essentiels : elles procurent des mécanismes permettant de socialiser la nouvelle génération; elles offrent des occasions d'engager la conversation au sein de la communauté; elles offrent une claire explication de la foi aux membres de la communauté, particulièrement lorsque les défis sont nombreux. Elles assurent aux membres ce qu'on appelle une « plausibilité cognitive »<sup>1126</sup>. Parmi les structures de plausibilité les plus communément rencontrées, mentionnons la famille, l'école, le milieu de travail et les groupes communautaires<sup>1127</sup>.

Il est difficile de ne pas voir dans « les cercles d'engagement » et « le processus de développement vital » proposés par Warren, des structures de plausibilité encourageant la formation de disciples et de leaders. En contexte de nouvelle évangélisation, ils constituent des structures d'intégration communautaire permettant d'accueillir des convertis et des recommençants. En particulier, au sein de ce modèle, la structure de petits groupes fournit à ses membres un lieu permettant d'engager la conversation, c'est-à-dire un lieu où ils puissent « répéter encore et encore ce que signifie être un membre de la communauté »<sup>1128</sup>. Enfin, la formation de disciples offerte sous forme d'enseignements, de programmes ou de séances d'accompagnement permet aux membres de recevoir une claire explication de la foi susceptible de consolider leurs structures cognitives<sup>1129</sup>. Pour toutes ces raisons, il semble que le modèle de l'Église communauté de disciples comporte de réels avantages, quant à l'intégration et la socialisation des nouveaux venus.

### 2.3.2 Considérations pastorales

Au chapitre 9, nous disions vouloir établir un modèle de formation qui paverait la voie à un modèle ecclésial. Les présupposés contenus dans le modèle de l'apprentissage peuvent être reconduits dans le modèle de l'Église communauté de disciples. Jusque dans une certaine mesure, la dynamique communautaire de formation de disciples est une extension de la dynamique individuelle. Ceci devient manifeste lorsque nous réfléchissons à la structure ecclésiale. La manière dont se structure la relation maître/apprenti dans une

---

<sup>1124</sup> Rymarz, Richard. « Nurturing well-being through religious commitment: challenges for mainstream Christian churches. » *International Journal of Children's Spirituality* 14, n° 3 (août 2009) : p. 250. Document PDF: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13644360903086521?journalCode=cijc20#.VBHhgS55N4I> (visité le 11 septembre 2014).

<sup>1125</sup> Ibid.

<sup>1126</sup> Rymarz, Richard. « Nurturing well-being. » p. 251.

<sup>1127</sup> Idem p. 250.

<sup>1128</sup> Idem p. 251.

<sup>1129</sup> Ibid.

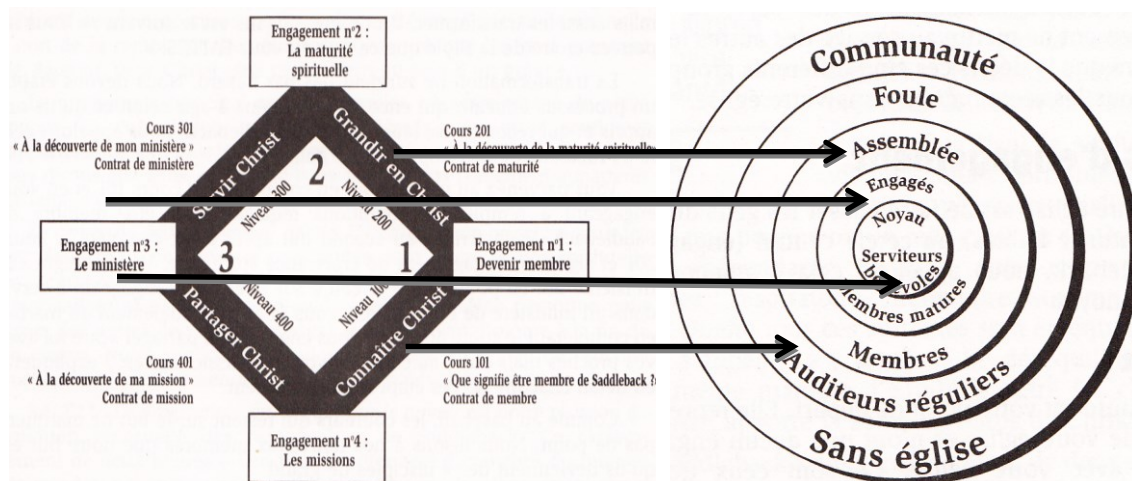
relation d'apprentissage peut nous donner de précieuses indications sur la façon dont peut se structurer la relation pasteurs/laïcs dans une communauté de disciples-missionnaires. Il est possible d'établir des rapprochements entre la pratique du leadership situationnel (chapitre 9) et la pratique du leadership telle que proposée par Warren (chapitre 10).

En conclusion de sa thèse sur le leadership situationnel, Roberts signale qu'un tel rapprochement est possible. Selon lui, ce que Warren cherche à réaliser au moyen de son processus de développement vital ressemble beaucoup à ce que le leadership situationnel cherche à faire<sup>1130</sup>.

Concrètement, Roberts associe les quatre étapes du processus de développement vital aux quatre styles de leadership de Hersey et Blanchard. Pour chaque style de leadership, il établit des parallèles avec chacune des étapes représentées par des buts de baseball (*baseball diamond*). Nous reprendrons ses suggestions et nous les approfondirons à la lumière de ce qui a déjà été dit à propos de la théorie du leadership situationnel.

Rappelons que chaque étape de formation de Warren (étapes 1 à 4 du losange) correspond à un niveau d'engagement (cercles d'engagement). Il nous faut toujours mettre en parallèle les étapes (losange) avec les niveaux (cercles). Nous avons voulu le représenter de manière graphique ci-dessous :

**Graphique 35 : Le processus de développement intégral associé aux cercles d'engagement de Warren**



<sup>1130</sup> Roberts, David Bryte. Op. cit. p. 134.

### 2.3.2.1 Étape 1 destinée aux « auditeurs réguliers » (la foule)

L'étape 1 du processus de développement de Warren s'adresse à ce qu'il appelle la « foule », c'est-à-dire les « auditeurs réguliers ». Ceux qu'il destine à prendre l'engagement numéro 1, « devenir membre », sont ceux qui fréquentent les célébrations liturgiques de manière plus ou moins régulière, mais qui ne participent pas encore à la vie communautaire par le biais de petits groupes. La notion de « membres » est à comprendre dans un contexte protestant où devient membre celui qui accepte de prendre un engagement à participer à la vie de la communauté chrétienne (*membership*). En contexte catholique, cette étape peut correspondre à celle où des croyants pratiquants acceptent de devenir des « chrétiens engagés » au sein de leur communauté. À ce moment, leur engagement est appelé à aller au-delà de la seule pratique dominicale. Warren invite ces personnes pratiquantes mais non engagées à la pratique de la communion fraternelle. Il les invite à devenir « membres ». Pour ce faire, il prône l'exercice d'un certain style de leadership.

D'après Roberts, « le premier but est similaire au leadership S1 »<sup>1131</sup>. Selon lui, « il est important pour les gens de comprendre qui est Jésus – Dieu, Seigneur, Sauveur – et pourquoi ils ont besoin de Lui. Il s'agit d'une incitation à suivre Jésus et à leur parler de Lui; cela les pousse à se joindre à la communauté »<sup>1132</sup>.

Roberts met en évidence l'effort de prédication à cette étape du processus. L'effort de prédication doit tenir compte des niveaux de maturité des auditeurs. Rappelons ce que dit Warren à propos de sa stratégie : « C'est une stratégie qui reconnaît que nous prêchons à des gens qui sont à des niveaux d'engagement différents »<sup>1133</sup>. Tenant compte de cette stratégie, Roberts considère que l'étape 1 de Warren amène à exercer auprès de la « foule » un leadership S1 de type « *Aviser/Diriger* ». Il s'agit de « dire » aux pratiquants occasionnels et aux pratiquants réguliers qui est Jésus, dans ses paroles et ses œuvres, de « dire » qu'est-ce que la foi chrétienne, dans ses pratiques de vie chrétienne (Actes 2, 42-47). Cette prédication veut inciter à l'action en adhérant à Jésus et à faisant place à de nouvelles habitudes de vie.

### 2.3.2.2 Étape 2 destinée aux « membres » (l'assemblée)

L'étape 2 du processus de formation de Warren s'adresse à l'assemblée, c'est-à-dire aux « membres » de la communauté. Ces « membres » correspondent à ceux que nous considérons comme des « chrétiens engagés » dans nos communautés paroissiales. Warren les invite à la pratique de la croissance spirituelle. Pour ce faire, il les destine à prendre l'engagement numéro 2, le « contrat de maturité ». Elles deviendront ainsi des « chrétiens en cheminement », ce que Warren appelle des « membres matures ».

---

<sup>1131</sup> Ibid.

<sup>1132</sup> Roberts, David Bryte. Op. cit. p. 134.

<sup>1133</sup> Warren, Rick. Op. cit. p. 114.



D'après Roberts, cette seconde étape se veut « très similaire à l'approche de Jésus avec ses disciples »<sup>1134</sup>. À cette étape, Jésus a cherché à expliquer à ses disciples « pourquoi il était d'important d'avancer » sur le plan spirituel. Cette étape correspond à la pratique de la croissance spirituelle.

En terme de leadership situationnel, cela correspond au type de leadership S2 « *Vendre/coacher* ». Il s'agit d'expliquer ou de clarifier les questions que les membres de la communauté se posent sur le « pourquoi » de la vie chrétienne, le « pourquoi » des pratiques de vie chrétienne prônées par la communauté (Actes 2, 42-47). Cela fait partie d'un effort d'appropriation de la Parole de Dieu vécu au sein de petits groupes, effort se prolongeant au moyen d'un accompagnement individuel (sous forme de coaching ou de mentorat).

### 2.3.2.3 *Étape 3 destinée aux « membres matures » (les engagés)*

L'étape 3 du processus de formation de Warren s'adresse aux « membres matures ». Il les invite à devenir des « bénévoles » dans la communauté. Pour ce faire, il les invite à la pratique du service en Église (ministère). Comme le dit Roberts, cette étape correspond au fait de conduire les gens au ministère. À cette étape :

Une formation doit avoir lieu, les dons spirituels doivent être identifiés, et les talents et les intérêts doivent être reconnus de manière à ce que le disciple chrétien puisse découvrir le créneau dans lequel il pourra exercer son ministère de la manière la plus naturelle et la plus efficace possible, tout en faisant connaître Jésus et son Évangile<sup>1135</sup>.

Cette étape correspond au style de leadership S3 « *Participer/supporter* ». Il s'agit de mobiliser les bénévoles au sein d'un projet ou d'une activité missionnaire. La communauté fait en sorte que le bénévolat proposé puisse aider les bénévoles à construire leur confiance en soi et à développer leurs compétences. Le pasteur cherche à motiver les bénévoles en les encourageant à la pratique du service en Église.

### 2.3.2.4 *Étape 4 destinée aux « bénévoles » (le noyau)*

À cette dernière étape, les « bénévoles » sont appelés à dépasser la sphère de leur engagement en Église. Ils sont invités à considérer la possibilité de servir l'Évangile dans un engagement missionnaire qui va bien au-delà de leur milieu de vie. Rappelons la version du mandat missionnaire dans les Actes des Apôtres : « vous serez alors mes témoins à Jérusalem, dans toute la Judée et la Samarie, et jusqu'aux extrémités de la terre » (Actes 1, 8). En contexte pastoral, cela signifie que les bénévoles sont appelés à quitter la Jérusalem de leur

---

<sup>1134</sup> Idem p. 136.

<sup>1135</sup> Roberts, David Bryte. Op. cit. p. 138.

paroisse pour aller dans la Judée de leur diocèse et dans la Samarie d'autres diocèses, ici ou à l'étranger. À cette étape, Warren encourage la pratique de l'évangélisation. D'après Roberts, cette étape est :

L'engagement aux missions : être en mission avec Dieu là où lui nous conduit. Cette étape est l'achèvement de toute la formation que le disciple a reçue. Cela rejoint la finalité de la formation reçue; l'évangélisé est devenu évangéliste. Il va aller et faire des disciples, pas pour lui-même, mais pour Jésus Christ<sup>1136</sup>.

Cette étape correspond au style de leadership S4 « *Déléguer* ». Le pasteur confie des mandats et des responsabilités à ses collaborateurs en vue de la mission. Ceux-ci sont devenus motivés et compétents pour évangéliser au nom du Christ dans tel ou tel secteur de la vie en société. À ce stade, la communauté peut organiser des missions d'évangélisation à l'étranger pour encourager le sens missionnaire (par exemple, des missions en pays en voie de développement).

Comment expliquer de telles similitudes entre le processus de Warren et la théorie du leadership situationnel? Selon nous, cela s'explique du fait que la structure communautaire de Warren reflète l'exercice d'un certain type de leadership. Le leadership auquel conduit la structure de Warren est de type situationnel. Un pasteur qui cherche à implanter ce type de structure sans d'abord exercer lui-même ce type de leadership se trouvera en bien mauvaise posture. Cela démontre que cette structure de formation de disciples doit être au service d'une pratique de formation de disciples et de leaders qui doit être *préalable* à la mise sur pied d'un tel système. La culture de la formation partagée par le pasteur et ses collaborateurs doit entraîner la mise sur pied d'une structure de formation de disciples, et pas l'inverse. En d'autres termes : le changement de mentalité pastorale entraîne un changement de style de vie pastorale (chapitre 1).

### 2.3.3 Considérations ministérielles

En mettant l'accent sur les niveaux d'engagement et sur le processus de formation qui leur est associé, le modèle de l'Église communauté de disciples accorde une grande importance à la relation qui unit pasteurs et laïcs. Il encourage pasteurs et laïcs à une étroite collaboration en mettant l'accent sur la relation d'apprentissage dans laquelle ils sont engagés. En cherchant à être fidèles au mandat missionnaire (Matthieu 28, 19-20), prêtres et laïcs se conçoivent comme des disciples appelés à être formateurs de disciples, chacun selon l'état et la grâce qui leur est propre. Selon nous, ce n'est qu'en contexte de formation de disciples que prêtres et laïcs peuvent développer de manière saine le sens de leur identité et de leur mission. Ce n'est qu'au cœur d'une *praxis* missionnaire que peut jaillir une saine théologie du ministère.

---

<sup>1136</sup> Roberts, David Bryte. Op. cit. p. 140.

### *2.3.3.1 L'identité théologique du ministère presbytéral*

Il n'est pas surprenant que le document d'Aparecida considère l'identité théologique du ministère comme étant le premier défi des prêtres. Cette identité se joue dans la façon de concevoir la relation entre sacerdoce commun et sacerdoce ministériel<sup>1137</sup>. À propos du sacerdoce commun des fidèles, nous avons déjà parlé de la difficulté de reconnaître en pratique cette réalité baptismale (chapitre 4). Comment comprendre la relation entre sacerdoce commun et sacerdoce ministériel? Doit-on la concevoir au sein d'une structure de service, comme si le prêtre était le « simple délégué ou ... [le] simple représentant de la communauté »? Que veut dire alors l'expression suivante : « Le Concile Vatican II établit le sacerdoce ministériel au service du sacerdoce commun des fidèles »<sup>1138</sup>? Cherche-t-on à évoquer une dynamique de subordination des pasteurs à l'égard des fidèles? Que veut dire être « au service du sacerdoce commun des fidèles »?

### *2.3.3.2 La conception courante de l'identité du pasteur*

Selon Hull, les pasteurs ont longtemps considéré que ce service consistait principalement à « prendre soin » du troupeau qui leur a été confié. N'est-ce pas le rôle premier d'un berger? Ézéchiél est invité à dénoncer les bergers qui « ne s'occupent que d'eux-mêmes » (v. 2) et qui « ne font pas paître le troupeau » (v. 3) (Ezéchiél 34, 1-31). Ceux qui « ne prennent pas soin » des brebis omettent une série d'actions à poser (v. 4) :

Vous n'avez pas aidé les brebis chétives à retrouver des forces. Vous n'avez pas soigné celle qui était malade, vous n'avez pas bandé celle qui avait une patte cassée, vous n'avez pas ramené celle qui s'était écartée, vous n'avez pas cherché celle qui était perdue; non, vous leur avez imposé votre autorité par la violence et la tyrannie (Ezéchiél 34, 4).

À la lumière de ce passage et d'autres extraits (Zacharie 11, 4-14), la relation du pasteur avec ses brebis est souvent assimilée à « une relation d'aide » où les brebis sont prises en charge, soignées, bandées, ramenées d'un faux pas. Pour bon nombre de pasteurs, il s'agirait d'une bonne description de tâches. Cependant, Hull invite à dépasser l'image « thérapeutique » du pasteur qui s'occupe principalement des besoins ressentis par la communauté chrétienne en prenant soin (*to care*) de chacun de ses membres.

Selon nous, cette image est fortement ancrée dans l'imaginaire des pasteurs, du moins dans notre Église locale. Bon nombre de pasteurs conçoivent difficilement comment il est possible d'exercer le ministère sans connaître les brebis « chacune par son nom » (Jean 10, 3). Parce qu'ils sont invités à l'exemple de Pierre à être bergers de leurs brebis (Jean 21, 16), les pasteurs auraient tendance à croire qu'un bon pasteur doit connaître personnellement chaque paroissien et être disponible pour répondre à tous ses besoins. On

---

<sup>1137</sup> CELAM. *Document final de la 5ème conférence*. p. 106, n° 193.

<sup>1138</sup> *Ibid.*

constate de plus en plus un profond écart entre cette conception romantique du presbytérat et la dure réalité du ministère paroissial. Pour dire les choses autrement : cette théorie de référence n'est plus en phase avec la pratique sur le terrain. Cela est d'autant plus évident dans le contexte des réaménagements pastoraux dans lequel se trouve engagée notre Église diocésaine. Étant donné le faible ratio prêtres/paroissiens, il devient mathématiquement impossible de développer une relation de proximité avec chaque paroissien, d'où le dilemme ressenti par bon nombre de pasteurs. Ils se demandent comment concilier leurs activités avec une conception du ministère qui avait peut-être sa place en contexte de chrétienté, mais qui n'a plus sa place aujourd'hui. Plusieurs cherchent à s'adapter à la situation. Pourtant, la situation exige-t-elle seulement quelques adaptations? A-t-on affaire à une simple difficulté? Il semble qu'il faille accepter de remettre en cause non seulement nos paramètres de fonctionnement habituels, mais aussi notre cadre de référence. Pour reprendre l'expression de Watzlawick, il semble qu'il faille faire un « recadrage » du ministère presbytéral. Dans ce contexte de crise du ministère, seuls les prêtres qui accepteront de remettre en question leur conception du ministère pourront entrevoir de nouvelles possibilités. Existe-t-il une façon de concevoir le ministère qui soit différente de celle qui a été traditionnellement apprise et transmise au grand séminaire? A-t-on seulement le droit de concevoir le ministère autrement?

Il apparaît évident que cette conception traditionnelle du presbytérat est typiquement associée à un contexte de chrétienté dans lequel la fonction du pasteur était définie au sein d'une structure paroissiale clairement circonscrite, où le pasteur était le principal pourvoyeur de services religieux. Bien que cette conception soit légitime, a-t-elle encore sa place dans la situation actuelle? En contexte de nouvelle évangélisation, l'immensité de la tâche ainsi que l'éclatement des structures paroissiales traditionnelles invitent à concevoir le ministère autrement.

Par conséquent, cette conception du ministère, bien qu'elle doive être tenue en haute estime, est appelée à faire place à une autre conception qui correspond davantage au contexte missionnaire dans lequel nous sommes. Celle-ci doit correspondre à la nouvelle *praxis* de formation de disciples et de leaders qui cherche à se développer sur le terrain. Cette *praxis* ecclésiale renouvelée invite à revisiter les Écritures. Elle conduit à réinterpréter la figure vétérotestamentaire du « berger » qui prend soin de ses brebis.

### ***2.3.3.3 Une réactualisation de l'identité du pasteur***

Selon Hull, l'Ancien Testament nous présente non seulement le berger comme celui qui « prend soin » des brebis, mais il nous le présente aussi comme celui qui « conduit » le troupeau. Le berger est ainsi assimilable à la figure contemporaine du leader.

Dans un contexte missionnaire, Hull considère que le pasteur est appelé à exercer le leadership à la manière d'un « spécialiste » plutôt qu'un « généraliste ». Plutôt que d'offrir des services généraux à l'ensemble de la population, le pasteur serait appelé à se spécialiser dans la formation de disciples et de leaders. Il considère que le pasteur « spécialiste » est l'exact opposé du pasteur généraliste. Voici quatre caractéristiques du pasteur « généraliste » d'après une typologie de Bill Hull que nous avons adaptée au contexte catholique<sup>1139</sup> :

1. **Il se considère le « serviteur » du peuple de Dieu...** Hull réagit en disant que ce n'est pas le peuple que le pasteur est appelé à servir en premier lieu, mais Dieu. Dans les Écritures, le terme « serviteur » réfère prioritairement à Dieu. Par conséquent, lorsque le pasteur sert les gens, il sert généralement leurs propres intérêts; alors que lorsque le pasteur cherche à servir le Christ, il cherche non pas à répondre à leurs besoins ressentis, mais à leurs besoins réels. Dès lors vient la formation de disciples comme condition première pour être véritablement au service des gens. Cela fait écho au risque de réduction socioculturelle mentionné en introduction (introduction de la partie 5).
2. **Il laisse la communauté « fixer l'agenda », sous prétexte d'être sensible aux besoins du milieu.** Le pasteur ne doit pas avoir de plan ou de projet pastoral. Il doit d'abord être à l'écoute des besoins du milieu, puis répondre à ces mêmes besoins, tout simplement. À la lumière des catégories praxéologiques de Saint-Arnaud, il n'est pas difficile de comprendre qu'il s'agit là d'une dérive. D'une part, rappelons-nous que « toute action est intentionnelle ». En l'occurrence, le pasteur ne peut pas faire « comme si » il n'avait pas de plan ou de projet pastoral. Il en a un, qu'il soit explicite ou tacite. D'autre part, en faisant « comme si » il n'avait pas de vision pastorale, le pasteur se trouve à encourager une structure de service, plutôt qu'une structure de coopération où chacun peut devenir partenaire de l'activité missionnaire.
3. **Il se laisse « imposer » une description de tâche par les marguilliers et les leaders en place.** Parce qu'il n'a pas de vision claire concernant sa vie et son ministère, le pasteur généraliste devient vite à la merci des forces en présence.
4. **Il a une stratégie circonstancielle concernant son ministère.** Face à son environnement, il est en mode réactif plutôt qu'en mode proactif. Il ne maîtrise pas son contexte pastoral, mais il se laisse maîtriser par lui. Il n'a pas de modèle d'intervention lui permettant d'élaborer une stratégie pastorale et de filtrer les demandes qui lui sont faites.

Au moyen de cette description, Hull ne cherche pas à remettre en question les intentions du pasteur qui veut d'abord et avant tout « prendre soin » de ses brebis. Comme nous l'avons dit, cette conception du ministère est légitime. Cependant, en réponse au mandat missionnaire et au contexte actuel, les pasteurs sont invités à « réaliser un nouveau style de vie pastorale » qui se caractérise par la « communion » entre pasteurs et « une collaboration féconde » avec les laïcs. Voici le passage tiré de *Pastores dabo vobis* (n° 18) :

Aujourd'hui, en particulier, la tâche pastorale prioritaire de la nouvelle évangélisation incombe à tout le peuple de Dieu, et demande une nouvelle ardeur, de nouvelles méthodes et un nouveau langage pour l'annonce et le témoignage évangéliques. Il exige que les prêtres soient radicalement et totalement plongés dans le mystère du Christ et capables de réaliser un nouveau style de vie pastorale, caractérisé par une profonde communion avec le Pape, les évêques et entre eux, et par une

---

<sup>1139</sup> Hull, Bill. *The Disciple Making Pastor*. p. 81.

collaboration féconde avec les laïcs, dans le respect de la promotion des divers rôles, des charismes et des ministères au sein de la communauté ecclésiale<sup>1140</sup>.

D'après Jean-Paul II, le nouveau « style de vie pastorale » que sont appelés à adopter évêques, prêtres et laïcs doit se caractériser par « une collaboration féconde » dans la communauté. Pour que des relations de coopération se développent et se déploient dans le contexte actuel de nouvelle évangélisation, l'Église a avantage à concevoir ces relations sous l'angle de l'apprentissage.

#### *2.3.3.4 Le pasteur, un spécialiste de la formation de disciples et de leaders*

Pour qu'une relation d'apprentissage progresse au fil du temps, le pasteur devra faire appel à un ensemble de compétences relationnelles. Jésus formateur de disciples faisait appel à une gamme étendue de compétences. Il a adopté différents styles de leadership qui correspondent à diverses modalités de formation. Le pasteur qui cherche à « reproduire » l'exemple du Christ est appelé lui-même à évangéliser les foules, à former des disciples et à développer des leaders. Afin de tracer à grands traits le profil idéal type du pasteur formateur de disciples et de leaders, nous nous inspirerons de la théorie du leadership situationnel telle que présentée dans le chapitre précédent (chapitre 9). Il s'agit là d'une présentation trop brève qui mériterait d'être développée et nuancée. Elle nous permet cependant de mieux saisir en quoi la *praxis* de Jésus formateur de disciples est le « fondement » sur lequel s'appuie le ministère du pasteur. Puisque Jésus fut un spécialiste de la formation de disciples et qu'il en a même fait sa priorité pendant tout son ministère, le pasteur est appelé à se mettre à sa suite en devenant à son tour un « spécialiste » de la formation de disciples et de leaders. Rappelons qu'il ne s'agit pas seulement d'un « fondement » passé, mais d'une « réalité » fondatrice, ici et maintenant, par le biais de ce que nous avons appelé la *Christopraxis* du Christ Ressuscité.

##### **2.3.3.4.1 L'évangéliste des foules**

Dans un contexte de nouvelle évangélisation, la prédication reste le fer de lance de la pastorale : « Pour le prêtre, la conscience de sa mission de prédicateur de l'Évangile comme instrument du Christ et du Saint-Esprit, devra toujours davantage se concrétiser pastoralement »<sup>1141</sup>. La prédication reste pour le pasteur le lieu premier d'exercice de son leadership<sup>1142</sup>. Ce style de leadership se caractérise par le fait de donner « des instructions spécifiques, une direction, une orientation (*guidance*), ou une information de base » (S1). À cette étape, le prêtre cherche à susciter la motivation en incitant à la conversion personnelle, ou encore, il cherche à provoquer un réveil spirituel chez les baptisés. Il ne tient pas pour acquis que ceux et celles à qui il s'adresse

---

<sup>1140</sup> Jean-Paul II. *Pastores dabo vobis*. n° 18.

<sup>1141</sup> Congrégation pour le clergé. *Directoire pour le ministère et la vie des prêtres*. n° 63.

<sup>1142</sup> Quicke, Michael J. *360-Degree Leadership – Preaching to Transform Congregations*. Grand Rapids : Baker Books, 2006. Cet ouvrage cherche à démontrer que la prédication est un lieu pour exercer le leadership pastoral.

connaissent le coeur de la foi chrétienne, le *kérygme*, ou les rudiments de base de la vie chrétienne (Actes 2, 42-47). Voici des mots-clés décrivant le rôle du pasteur à cette étape : *guider, diriger, structurer*.

#### 2.3.3.4.2 Le formateur de disciples

Pour être fidèle à l'exemple de Jésus, le prêtre doit pouvoir s'engager lui-même dans une relation d'apprentissage auprès d'un petit groupe de disciples. Il devra s'engager auprès d'un petit groupe de laïcs ayant vécu une expérience de conversion ou de réveil spirituel. Ces personnes motivées mais non formées recevront de lui l'attention pastorale nécessaire. Pour ce faire, il devra développer un ensemble de compétences spécialisées, telles que le counseling psychospirituel, le coaching et le mentorat. Il aura pour tâche de les accompagner, de les coacher et de les mentorer sur le terrain. Dans l'exercice de son leadership (S2), il cherchera à répondre, à expliquer ou clarifier les questions que ces baptisés portent sur le « pourquoi » de la vie chrétienne, et en particulier sur le « pourquoi » des pratiques de vie chrétienne (Actes 2, 42-47). Voici des mots-clés concernant le rôle du pasteur à cette étape : *expliquer, persuader et clarifier*.

#### 2.3.3.4.3 Le leader de leaders

À cette étape, le pasteur pourra agir comme un leader de leaders. Parmi le petit groupe de disciples, certains deviendront plus compétents et plus enclins à servir au sein de la communauté chrétienne. Le pasteur cherchera à les mobiliser afin de pouvoir leur confier des responsabilités au sein de missions spéciales ou de projets (S3). Ces apprentis leaders pourront agir comme adjoints ou collaborateurs au sein de cellules paroissiales ou d'équipes missionnaires. Ils agiront bien souvent seuls, sans qu'on ait besoin de les accompagner. Ils auront besoin qu'on les soutienne et qu'on les encourage au besoin. Voici des mots-clés décrivant le rôle du pasteur à cette étape : *collaborer, faciliter, s'engager*.

Une fois que les apprentis leaders auront acquis de l'expérience, ces mêmes personnes se verront confier des responsabilités officielles ou un mandat de la part du pasteur. Le pasteur sait maîtriser l'art de la délégation (S4). Ses apprentis leaders deviennent à leur tour des leaders. Ils sont motivés et formés pour remplir la tâche qui leur est demandée. Le rôle du pasteur devient alors celui d'un superviseur. Il dispose des compétences nécessaires pour assurer une supervision qui laisse le plus de place possible à l'initiative et à l'esprit missionnaire. Les mots-clés décrivant le rôle du pasteur à cette étape sont *l'observation* et la *supervision*.

Pour illustrer cela, le théologien Carl F. George emploie l'analogie texane du *rancher* (éleveur) et des *shepherds* (bergers). L'éleveur est un berger de bergers, ou dit autrement, *un leader de leaders*. Il possède une série de caractéristiques qui le distinguent nettement du pasteur « généraliste ». Voici une synthèse et

une adaptation de la typologie proposée par George à propos du pasteur spécialisé dans la formation de disciples et de leaders<sup>1143</sup> :

1. **Il met l'accent sur la vision d'ensemble** : plutôt que de consacrer l'essentiel de son temps aux besoins individuels des membres de la communauté, celui-ci cherche à réaliser une vision d'ensemble qui favorise la mise en place d'un système de soin pastoral au sein de petits groupes. Il favorise ainsi le développement de la coresponsabilité pastorale auprès de leaders laïcs.
2. **Il favorise autour de lui la prise en charge** : il exerce un leadership responsabilisant.
3. **Il encourage la réciprocité** : il cherche à encourager la prise en charge de la communauté en favorisant une attention mutuelle et un sens de la responsabilité au sein de la communauté.
4. **Il insiste sur la dynamique de groupe** : il organise le ministère au sein d'équipes de travail et il encourage le développement de leaders capables de s'occuper à leur tour d'équipes de travail.
5. **Il exerce une supervision souple et flexible** : il cherche à déléguer les responsabilités et à superviser les autres plutôt que de tout faire par lui-même en cherchant à tout contrôler.
6. **Il met l'accent sur les résultats** : en fixant les objectifs, il met à contribution le plus grand nombre. Il s'intéresse à l'atteinte des résultats, tout en restant très large sur les moyens à mettre en œuvre pour y arriver.
7. **Il a une perspective globale** : il discerne ce qu'il a à accomplir en se posant deux types de questions : Est-ce le genre de choses dans lesquelles la communauté doit s'engager? Et qui serait le mieux placé dans la communauté pour le réaliser?
8. **Il crée des postes de responsabilité** : plutôt que de cumuler les responsabilités, il cherche à les déléguer en créant de nouveaux postes de responsabilité et en les déléguant à de nouveaux leaders.
9. **Il n'encourage pas une relation de dépendance** : il a comme principale motivation le fait de rendre matures les laïcs dans le service qu'ils rendent en Église et l'évangélisation qu'ils poursuivent dans le monde.
10. **Il a des compétences en gestion** : il ne s'agit pas seulement pour lui de tenir un discours à caractère administratif, mais de faire preuve de réelles compétences en gestion sur le terrain.

On remarquera qu'est encore soulignée une fois de plus la nécessité de ne pas créer une structure qui encourage la dépendance et l'ingérence entre pasteurs et laïcs. À travers les « cercles d'engagement » et le « processus de développement vital », Warren s'assure de rendre les chrétiens matures en leur permettant de déployer tout l'éventail des pratiques de vie chrétienne (Actes 2, 42-47).

### 2.3.3.5 Le pasteur-équipeur

Terminons cette réflexion sur l'identité théologique du ministère presbytéral en évoquant la notion d'« équipement ». Cette notion, que l'on retrouve en Éphésiens 4, 12, sert généralement à décrire la tâche du pasteur formateur de disciples. Contrairement à la description que nous avons donnée ci-dessus (Ezéchiel 34,

---

<sup>1143</sup> George, Carl F. *How to Break Growth Barriers – Capturing Overlooked Opportunities for Church Growth*. Grand Rapids : Baker Books, 1993, p. 91-96.



1-31), celle que nous retrouvons dans l'Épître aux Éphésiens ne comporte pas d'actions à accomplir, ni de fonctions à remplir. La notion d'« équipement » définit plutôt le ministère en terme de résultats à obtenir; il s'agit d'aider les chrétiens à remplir le service qu'ils sont appelés à accomplir en Église en les équipant à cette fin. Si l'on se fie à son usage dans les Écritures, le verbe « équiper » correspondrait à la fois à un style de vie pastorale et à une mentalité pastorale. Trois catégories bibliques permettent de regrouper les différents emplois de ce verbe : restaurer (*restore*), établir (*establish*), préparer (*prepare*)<sup>1144</sup>. Selon cette conception, le pasteur est celui qui encourage les laïcs à découvrir, développer et exercer leurs dons et talents en Église. Il leur permet de déployer leur plein potentiel dans le contexte d'une relation d'apprentissage. Rappelons ce passage de saint Luc : « le disciple bien équipé (*katèrtisménos*) sera comme son Maître » (Luc 6, 40).

Si nous signalons la notion d'« équipement », au terme de ces considérations ministérielles, c'est que nous pensons que la conception du « pasteur-équipeur » qui lui est rattachée est particulièrement bien adaptée au contexte de nouvelle évangélisation dans lequel nous sommes. Elle pourrait aider les prêtres à « recadrer » leur ministère en fonction des nouveaux paramètres pastoraux qui s'imposent à eux. Par-dessus tout, elle correspond à la structure de la relation du pasteur dans le modèle de l'Église communauté de disciples. Regardons maintenant comment une telle dynamique communautaire peut faire évoluer le ministère paroissial et faire appel à certains points de repère d'un point de vue canonique.

#### 2.3.4 Considérations canoniques

Dans un article de la revue *Lumen Vitae*, le théologien François Moog traite de l'évolution du modèle paroissial en contexte de nouvelle évangélisation<sup>1145</sup>. Il appelle de ses vœux un renouvellement du modèle paroissial en explorant deux pistes : « celle d'un renouvellement par la structure associative de l'Église et celle d'un renouvellement par la mise en oeuvre de la mission »<sup>1146</sup>. Nous nous intéressons à la première piste liée à la structure associative, puisque le modèle de l'Église communauté de disciples tel qu'appliqué par Warren comporte une dimension associative (les cercles d'engagement).

Pour aller sur cette piste, il nous faut distinguer deux types de communautés chrétiennes : « les communautés de plein exercice de la charge pastorale - ou communautés hiérarchiques, qui correspond pour nous à la structure institutionnelle de l'Église - et les communautés associatives qui composent la structure associative de l'Église »<sup>1147</sup>.

---

<sup>1144</sup> Ogden, Greg. *Unfinished Business*. p. 21.

<sup>1145</sup> Moog, François. « La conversion missionnaire des communautés paroissiales – Un défi pour la nouvelle évangélisation. » *Lumen Vitae* 67, n° 2 (2012) : p. 203-219.

<sup>1146</sup> Idem p. 211.

<sup>1147</sup> Idem p. 212.

D'une part, les communautés hiérarchiques sont fondées sur le principe d'institution. Suivant le canon 150, elles ont pour principale caractéristique d'être organisées de manière hiérarchique par le biais d'« un office structurant [qui] comporte une charge pastorale »<sup>1148</sup>. Par conséquent, le type d'appartenance promue par ces communautés est réglementaire ou objectif. Autrement dit : aucun engagement n'est nécessaire de la part du fidèle pour appartenir à la communauté paroissiale. Il s'agit d'une appartenance de fait : « tout fidèle appartient à une Église locale sous l'autorité d'un évêque et tout fidèle appartient à une communauté paroissiale sous l'autorité d'un curé, objectivement, par son enracinement géographique »<sup>1149</sup>.

D'autre part, les communautés associatives, érigées en vertu des canons 298 et suivants, ne sont pas organisées hiérarchiquement. Elles ne sont pas structurées par la charge d'enseignement, de sanctification et de gouvernement de l'Église-institution. Contrairement aux communautés hiérarchiques, ces communautés exigent de la part des fidèles un engagement. En effet : « l'appartenance à une communauté associative est volontaire, aucun fidèle n'étant tenu d'appartenir à l'une de ces communautés »<sup>1150</sup>.

Une fois cette distinction faite, il reste maintenant à se demander : comment se structure la relation entre l'Église et les fidèles, dans l'une et l'autre de ces communautés? En quoi cette structuration correspond au modèle de l'Église communauté de disciples?

On peut dire que la structure de la relation qui correspond le mieux au modèle de l'Église communauté de disciples est de type associatif. Elle nécessite de la part du fidèle un engagement duquel découle l'appartenance à la communauté. Ce type de relation correspond davantage aux communautés associatives relevant des canons 298 et suivants. Il n'est pas étonnant que plusieurs initiatives de formation de disciples vécues en contexte paroissial soient de type associatif : « parcours Alpha, Cellules paroissiales d'Évangélisation (don Pigi), "Petites communautés fraternelles de foi" (Mgr Dalcourt), et tant d'autres qui participent au renouveau missionnaire des paroisses »<sup>1151</sup>.

Si tel est le cas, comment cette structure associative peut-elle s'articuler avec la structure hiérarchique de nos communautés paroissiales? Moog suggère la complémentarité de ces deux modes d'appartenance communautaire. Il invite à repenser les structures paroissiales, « notamment par l'immersion des paroissiens au coeur d'une structure associative »<sup>1152</sup>. Dans quel sens la structure paroissiale pourrait donc évoluer?

---

<sup>1148</sup> Ibid.

<sup>1149</sup> Ibid.

<sup>1150</sup> Moog, François. « La conversion missionnaire des communautés paroissiales. » p. 213.

<sup>1151</sup> Idem p. 214.

<sup>1152</sup> Idem p. 215.

Si l'on considère le modèle de l'Église communauté de disciples, tel qu'appliqué par le pasteur Rick Warren, on remarque que la structure associative est au service d'un processus de formation. L'engagement proposé dans le cadre de cette structure est de type pédagogique. Selon nous, une telle structure peut très bien s'intégrer au sein d'une communauté paroissiale, à condition que des aménagements permettent au curé et à l'équipe pastorale de remplir pleinement leur charge, en exerçant la fonction d'enseignement, de sanctification et de gouvernement, en coresponsabilité avec les laïcs. Dans ce contexte, les engagements que prennent les laïcs à chaque étape du processus de formation ont valeur morale plutôt que canonique. Ils constituent un outil pédagogique entre les mains de l'équipe pastorale pour encourager le sens de l'appartenance et le sens missionnaire. Ils doivent être présentés comme tels, en prenant soin de rappeler que l'appartenance subjective à laquelle invite le processus de formation ne remplace pas l'appartenance objective de tous les baptisés à la communauté paroissiale. En d'autres termes : on appartient tous à la communauté, mais à des degrés différents, selon des modalités différentes, et ce, au gré de son cheminement spirituel.

Une des objections que l'on peut formuler à l'encontre de ce modèle est le degré d'ouverture de l'Église locale à ce genre de réalité nouvelle. Le tissu ecclésial est-il prêt à accueillir ce genre d'initiative? Y a-t-il seulement une réflexion d'engagée à ce sujet? Comme notre expérience nous l'a démontré (chapitre 1), pour qu'une telle réalité voie le jour, il faudra que tous les acteurs d'un milieu donné soient engagés dans un mouvement de « conversion pastorale » ou de « conversion missionnaire » :

En d'autres termes, parler de la nécessité d'une *conversion missionnaire* de tous les acteurs en jeu signifie d'une part que la communauté institutionnelle comme la paroisse doit revenir à être elle-même, c'est-à-dire en premier lieu une *communitas* ou une *fraternitas* fondée sur une réalité théologique : la « communauté eucharistique »; d'autre part que les mouvements ecclésiaux et les nouvelles communautés d'origine charismatique, forts de leur collaboration pastorale et missionnaire avec les communautés institutionnelles, redécouvrent leur force inégalable de pénétration missionnaire dans des domaines sociaux et culturels sécularisés ou athées comme un simple *service à l'Église* tout entière. Une telle maturité ecclésiale de tous les acteurs en jeu dans la mission exige inéluctablement un échange continu et fécond entre *institution* et *charisme*, qui ne laisse pas de place à la conception d'une telle relation en termes de dialectique alternative<sup>1153</sup>.

Selon le professeur Libero Gerosa, recteur de la faculté de théologie de Lugano (Suisse), l'Église peut évoluer sur ce chemin d'« un échange continu et fécond entre *institution* et *charisme* » où il y a « conversion missionnaire » des acteurs impliqués. Pour que l'on accepte d'associer ainsi structure hiérarchique et structure associative, l'ensemble des acteurs impliqués devront s'engager à considérer la paroisse non pas comme

---

<sup>1153</sup> Gerosa, Libero. « Les normes canoniques de la paroisse, obstacle ou appui pour la mission de l'Église? Exposé introductif. » *Paroisses et nouvelle évangélisation. L'apport des mouvements ecclésiaux et nouvelles communautés – Actes du IV<sup>ème</sup> colloque de Rome*. Jean-Luc Moens, dir. Paris : Éditions de l'Émanuel, 2009, p. 154.

« une 'circonscription' ou un 'district', mais un *sujet de mission* »<sup>1154</sup>. Le degré d'ouverture à cette réalité nouvelle dépend donc du degré de « maturité ecclésiale » des acteurs impliqués. Le pasteur qui veut s'engager dans un changement de modèle ecclésiologique se doit donc d'évaluer le niveau de maturité ecclésiale avant de s'avancer sur une telle voie.

Pour toutes les raisons évoquées ci-dessus, il nous apparaît que les avantages de la structure de l'Église communauté de disciples nous semblent plus nombreux que ses désavantages. Les inconvénients éventuels qu'elle peut comporter au niveau canonique doivent être résolus au contact de la réalité pastorale. L'engagement missionnaire est porteur de solutions théologiques et pastorales que l'on ne peut découvrir qu'au cœur de la *praxis*...

### **3. Pour une nouvelle configuration des pratiques ecclésiales**

Dans ce modèle ecclésiologique, la communauté post-pascale des disciples demeure un point de repère important. Elle constitue le « modèle paradigmatique » à partir duquel peut être pensée toute vie en Église. On ne peut y faire référence sans parler des pratiques qui lui donnent forme. On peut parler à juste titre de « configuration » des pratiques ecclésiales. Selon le théologien Hütter, l'Église peut être décrite comme « une toile de pratiques qui, au même moment, marque et constitue l'Église »<sup>1155</sup>.

En ce sens, l'énumération des pratiques de la première communauté chrétienne, telles qu'elles sont résumées en Actes 2, 42-47, nous incite à dépasser le statut de simples auditeurs, pour devenir des réalisateurs de la Parole (Jacques 1, 22-25). Ces pratiques constituent selon nous des « pratiques ecclésiales essentielles ». Nous aimerions maintenant nous attarder à la nouvelle configuration des pratiques ecclésiales que cherche à induire ce modèle.

---

<sup>1154</sup> Idem p. 150.

<sup>1155</sup> Stone, Bryan. *Evangelism after Christendom – The Theology and Practice of Christian Witness*. Grand Rapids : Brazos Press, 2007, p. 26.

## 3.1 Introduction à la nouvelle configuration des pratiques ecclésiales

Qu'entend-on par « pratiques ecclésiales essentielles » (*core church practices*)? Le théologien Bryan Stone considère qu'en christianisme, certaines pratiques ont une relation plus étroite et nécessaire avec le cœur de la foi chrétienne. C'est pourquoi l'on peut parler de pratiques constitutives de la foi chrétienne, de pratiques « essentielles » (*core*) qui définissent la foi, pour ainsi dire<sup>1156</sup>. Grâce à ces pratiques, la vie ecclésiale prend forme. On ne peut vraiment parler de l'Église sans parler d'elles.

Comment définir les « pratiques ecclésiales essentielles »? Pour Hütter, de telles pratiques sont « ancrées dans un *bios*; ceci étant dit, ce sont des activités actualisantes intrinsèques à une *praxis* complète »<sup>1157</sup>. Pour saisir de telles pratiques, il faut donc s'intéresser à l'ensemble de la *praxis* de vie chrétienne dans lesquelles elles prennent forme en contexte ecclésial. Il nous faut savoir les reconnaître et les identifier. Les théologiens les ont classifiées et les ont rassemblées sous la forme de typologies.

### 3.1.1 Les typologies traditionnelles

Au moment d'aborder ces typologies, il importe de se demander quelles sont les « pratiques ecclésiales essentielles ». Selon Gilles Routhier, ce sont les « actes instituants » de l'Église, ceux qui instituent l'Église dans le monde et la rendent reconnaissable comme réalité visible<sup>1158</sup>. Marcel Viau parle pour sa part des « pratiques baptismales », dans lesquelles seraient à situer les « pratiques chrétiennes d'intervention »<sup>1159</sup>. Plusieurs théologiens auraient cherché à identifier quelles sont ces pratiques en établissant des listes<sup>1160</sup>. Viau fait l'inventaire des typologies les plus connues. Il reconnaît que « la première en date est celle des Actes des Apôtres (2, 42 et 44) »<sup>1161</sup>. Puis, selon lui, « une autre typologie est celle dite de l'Église naissante ». Elle comporterait quatre catégories : le *marturia* (témoignage), la *leiturgia* (liturgie), la *koinonia* (communion) et la *diakonia* (service)<sup>1162</sup>. Il présente ensuite les typologies qui portent plus directement sur les pratiques chrétiennes d'intervention. L'existence de plusieurs typologies nous fait voir que les pratiques ecclésiales ne sont pas en soi des réalités « évidentes » et « reconnues » de la même manière par tous en tout temps.

---

<sup>1156</sup> Ibid.

<sup>1157</sup> Stone, Bryan. Op. cit. p. 24.

<sup>1158</sup> Routhier, Gilles. *Le devenir de la catéchèse*. Montréal : Médiaspaul, 2003, p. 12.

<sup>1159</sup> Viau, Marcel. « Les actes fondateurs de la théologie pratique. » *Précis de théologie pratique*, dir. Gilles Routhier et Marcel Viau, Montréal/Bruxelles : Novalis/Lumen Vitae, 2004, p. 242.

<sup>1160</sup> Stone, Bryan. Op. cit. p. 26.

<sup>1161</sup> Notons que Viau réduit le passage en question à deux versets (les versets 42 et 44), suivant un certain usage dans les milieux pastoraux. Une interprétation plus large du passage demande qu'on tienne compte de la péripécie dans son ensemble (Actes 2, 42-47).

<sup>1162</sup> Viau, Marcel. « Les actes fondateurs de la théologie pratique. » p. 242-243.

Comme nous le verrons, la production de telles typologies relève d'un nécessaire effort de discernement théologique, effort toujours à reprendre en contexte ecclésial. Toujours l'Église est-elle appelée à distinguer ce qui est essentiel de ce qui est accessoire... Cet effort contribue d'abord et avant tout à déterminer le profil idéal type du « disciple ». Comme le signalent bon nombre de praticiens, sans avoir une idée claire de la forme que doit prendre l'Église, sans une image relativement claire des pratiques essentielles qui la définissent, sans une définition claire du profil idéal type du disciple, il est difficile de s'engager dans une entreprise de formation de disciples. Il s'agit là d'un prérequis indispensable pour tout formateur. Il s'agit pour lui de déterminer les objectifs de formation à atteindre et les moyens qui devront être utilisés en contexte ecclésial.

Nous sommes ainsi amené à nous demander : quelle typologie des « pratiques ecclésiales essentielles » permet de brosser le portrait idéal du « disciple »? Quelle typologie est la mieux adaptée à notre contexte de nouvelle évangélisation? N'est-ce pas celle qui se dégage du modèle de l'Église communauté de disciples?

Selon Dulles, les textes du Concile Vatican II réfèreraient plus de 20 fois aux membres de l'Église en tant que « disciples »<sup>1163</sup>. Suite au Concile Vatican II, Jean-Paul II a développé l'idée de communauté de disciples dès sa première lettre encyclique *Redemptor Hominis* (1979) :

Si nous voulons donc considérer cette communauté du peuple de Dieu, si vaste et tellement différenciée, nous devons avant tout regarder le Christ, qui dit d'une certaine manière à chaque membre de cette communauté : «Suis-moi». C'est cela la communauté des disciples dont chaque membre suit le Christ de manière diverse, parfois très consciente et cohérente, parfois peu consciente et très incohérente<sup>1164</sup>.

Dulles suggère que la réflexion magistérielle sous le pontificat de Jean-Paul II aurait été inspirée par le modèle de l'Église communauté de disciples.

### 3.1.2 La typologie de Jean-Paul II

À cet égard, un des textes les plus directement reliés à notre propos est l'exhortation post-synodale *Christifideles Laici* sur la vocation et la mission des laïcs dans l'Église et dans le monde (1988). Jean-Paul II y développe le modèle en s'inspirant de l'image de la vigne, une image utilisée pour présenter le mystère de l'Église-communion. Elle est employée dans l'Ancien Testament « pour exprimer le *mystère du peuple de*

---

<sup>1163</sup> Dulles, Avery. *Models of the Church*. p. 198.

<sup>1164</sup> Jean-Paul II. *Lettre encyclique "Redemptor Hominis"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 1979, n° 21. Document HTML : [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_04031979\\_redemptor-hominis\\_fr.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis_fr.html) (visité le 10 septembre 2014).

*Dieu* », puis reprise par Jésus « pour révéler certains aspects du Royaume de Dieu », et enfin utilisée par le Concile pour éclairer le mystère de l'Église<sup>1165</sup>.

En y regardant de plus près, on s'aperçoit que les cinq chapitres que comporte *Christifideles Laici* synthétisent les éléments-clés de plusieurs modèles ecclésiologiques présentés par Dulles<sup>1166</sup>. On y parle de l'Église comme d'une Église-Mystère en lien avec ce que Dulles appelle l'Église-sacrement (chapitre 1); on y parle aussi de l'Église-Communion, paradigme à l'origine du modèle de l'Église communauté de disciples selon Dulles (chapitre 2); on y parle ensuite de l'Église-Formation que Dulles suggère dans son modèle de communauté de disciples (chapitre 3); on y parle aussi de l'Église-Servante (chapitre 4); on y traite enfin de l'Église-Mission que l'on peut associer au modèle de l'Église-messagère de Dulles (chapitre 5). Bref, les cinq modèles présentés par Dulles se trouvent synthétisés dans la présentation de Jean-Paul II. C'est en ce sens que l'on peut constater le potentiel intégrateur du modèle de l'Église communauté de disciples. On notera néanmoins que le seul modèle qui n'est pas présent en lui-même dans l'exhortation, c'est le modèle de l'Église-Institution. Celui-ci apparaît cependant en filigrane dans l'ensemble du document. On ne peut aborder l'Église dans sa réalité invisible sans la voir manifestée dans sa dimension visible ou institutionnelle. En répartissant ainsi l'ensemble de la matière, Jean-Paul II indique aussi sa préférence pour cinq pratiques de vie chrétienne, cinq pratiques que l'on retrouve déjà dans la typologie des Actes des Apôtres : la prière, la communion fraternelle, la formation, le service en Église et la mission dans le monde (Actes 2, 42-47). Avec cette synthèse ecclésiologique, Jean-Paul II fournit une typologie des pratiques ecclésiales essentielles à une communauté chrétienne « mûre », « c'est-à-dire où la foi répand et réalise tout son sens originel d'adhésion à la personne du Christ et à son Évangile, de rencontre et de communion sacramentelle avec Lui, d'existence vécue dans la charité et le service »<sup>1167</sup>. Voici l'extrait complet de Jean-Paul II dont est tiré ce passage :

Cette nouvelle évangélisation, qui s'adresse non seulement à chacune des personnes, mais aussi à des groupes entiers de population dans diverses situations, de leurs milieux, de leurs cultures, est destinée à la *formation de communions ecclésiales mûres*, c'est-à-dire où la foi répand et réalise tout son sens originel d'adhésion à la personne du Christ et à son Évangile, de rencontre et de communion sacramentelle avec Lui, d'existence vécue dans la charité et le service<sup>1168</sup>.

Cet appel fait partie d'un ensemble d'interpellations contenues dans l'exhortation *Christifideles Laici* à intensifier la vie chrétienne dans un contexte de nouvelle évangélisation (nos 4, 30, 34 (2 mentions), 35, 49,

---

<sup>1165</sup> Jean-Paul II. *Christifideles Laici*. n° 8.

<sup>1166</sup> Dulles, Avery. *Models of the Church*. p. 26-94.

<sup>1167</sup> Jean-Paul II. Op. cit. n° 34.

<sup>1168</sup> Ibid.

64). De telles indications nous orientent déjà sur les pratiques de vie chrétienne à encourager pour susciter un sursaut de la vie ecclésiale *ad intra* qui puisse éventuellement rejallir *ad extra* dans le monde.

### 3.1.3 La typologie de Rick Warren

Faisant référence à la communauté post-pascale des disciples, Rick Warren cherche à s'en inspirer pour développer un modèle pastoral qui encourage la croissance et la maturité des communautés chrétiennes. Son modèle permet d'opérationnaliser sur le plan communautaire les intuitions ecclésiologiques de Jean-Paul II que l'on retrouve dans *Christifideles laici*. Quand vient le temps de présenter les pratiques ecclésiales qui lui paraissent essentielles, celui-ci se concentre autour des pratiques suivantes : l'adoration, la communion fraternelle, la formation de disciples, le ministère et l'évangélisation. Cette typologie correspond bel et bien à celle développée par Jean-Paul II. Tandis que Jean-Paul II insiste pour rappeler que ces pratiques ecclésiales correspondent au contexte actuel de nouvelle évangélisation, Rick Warren signale pour sa part qu'elles se sont imposées à lui au cœur de son ministère d'évangélisation.

En effet, Warren aurait mené une forme de recherche-action avec ses collaborateurs immédiats sur les objectifs que doit poursuivre l'Église. Au terme de leur recherche scripturaire, lui et ses collaborateurs auraient « conclu que tandis que de nombreux passages décrivent ce que doit être l'Église et ce qu'elle doit faire, deux déclarations de Jésus résument le tout : le Grand Commandement (Mat. 22 : 37-40) et la Grande Commission (Mat. 28 : 19-20) »<sup>1169</sup>. Une actualisation de ces deux commandements tirés de l'Évangile selon Matthieu les a amenés à associer chacun de ces versets à l'une des pratiques évoquées précédemment, à savoir : aimer le Seigneur de tout son cœur (adoration), aimer son prochain comme soi-même (ministère), aller et faire des disciples (l'évangélisation), le fait d'intégrer les convertis dans la communauté par le baptême (la communion fraternelle) et le fait d'apprendre à garder les commandements (la formation de disciples). Warren reconnaît que d'autres synthèses sont possibles, puisqu'il considère que les cinq objectifs autour desquels s'orientent ces pratiques se retrouveraient évidemment dans les Actes des Apôtres (Actes 2, 1-47), mais aussi dans la prière sacerdotale du Christ (Jean 17) et dans la lettre aux Éphésiens (Éphésiens 4, 1-16)<sup>1170</sup>.

---

<sup>1169</sup> Warren, Rick. Op. cit. p. 85.

<sup>1170</sup> Idem p. 89.



## 3.2 Présentation de la nouvelle configuration des pratiques ecclésiales

Après avoir identifié les « pratiques ecclésiales essentielles », il s'agit maintenant de se demander comment un changement peut s'opérer au cœur même de ces pratiques. Comment peuvent-elles se configurer autrement au sein de nos communautés chrétiennes? On se rappelle que le changement dont il est ici question est propre à la dynamique même de la conversion : « Le temps est accompli. Le règne de Dieu est proche. Changez de mentalité et croyez à la Bonne Nouvelle »<sup>1171</sup> (Marc 1, 15) (chapitre 1). Pour aborder la théorie du changement sous-jacente à ce modèle, il nous faut considérer la dynamique qu'entretiennent entre elles ces pratiques ecclésiales. Selon Stone, ces pratiques essentielles comportent deux aspects dynamiques : elles constituent des pratiques distinctes et intentionnelles les unes à l'égard des autres (1) et elles qualifient en quelque sorte la vie chrétienne prise comme *praxis* intégrale (*comprehensive*) (2).

### 3.2.1 La double dynamique de l'intention et de l'intégration

Pour illustrer cela, prenons à titre d'exemple la pratique de l'évangélisation. Nous choisissons cet exemple à dessein, puisque dans le contexte de notre Église locale, celle-ci n'est pas reconnue comme une pratique distincte et à part entière. Nous référons ici aux pratiques ecclésiales qui sont reconnues comme des « dimensions essentielles de la mission de l'Église » et qui doivent être implantées au sein des communautés chrétiennes, par la mise sur pied d'Équipes d'Animation Locales (ÉAL). Dans le document *Mission Nouvelle Évangélisation* qui sert encore aujourd'hui de document de référence pour les réaménagements pastoraux, ces « dimensions essentielles » sont au nombre de quatre :

- La vie fraternelle;
- L'annonce de l'Évangile et l'éducation de la foi;
- La prière et la célébration;
- L'engagement pour la transformation du milieu par des activités d'entraide et de justice sociale<sup>1172</sup>.

Cet énoncé reprend les principaux éléments de la typologie de l'Église naissante évoquée ci-dessus : le *marturia* (l'annonce de l'Évangile et l'éducation de la foi), la *leiturgia* (la prière et la célébration), la *koinonia* (la vie fraternelle) et la *diakonia* (l'engagement pour la transformation du milieu par des activités d'entraide et de justice sociale).

---

<sup>1171</sup> Traduction littérale.

<sup>1172</sup> Ouellet, Marc. *Mission Nouvelle Évangélisation*. p. 23.

Soulignons d'abord que dans cette typologie, on assimile l'annonce de l'Évangile (l'évangélisation) et l'éducation de la foi comme s'il s'agissait d'une seule et même pratique. Dans l'un et l'autre cas, le ministère de la Parole est appelé à prendre une place prépondérante. Cependant, l'évangélisation et l'éducation de la foi sont destinées à des groupes différents. L'annonce missionnaire de l'Évangile est d'abord destinée aux non-croyants, aux sympathisants à la foi chrétienne, tandis que l'éducation de la foi s'adresse à ceux qui sont déjà engagés à suivre le Christ au sein d'une communauté chrétienne. Pour cette raison, la Parole proclamée (*marturia*) à chacun de ces groupes prendra des tonalités différentes. Voilà pourquoi cette typologie était peut-être adaptée au contexte de l'Église naissante, mais elle ne nous paraît pas adéquate dans un contexte de nouvelle évangélisation. L'emploi de cette typologie est légitime. Cependant, son usage ne nous semble pas approprié dans un contexte de postchrétienté où l'Église peine à entrer dans un dialogue évangélisateur avec le monde. En contexte de nouvelle évangélisation, l'annonce de la foi (*marturia*) se fait première annonce :

Si cette première annonce s'adresse spécialement à ceux qui n'ont jamais entendu la Bonne Nouvelle de Jésus ou aux enfants, elle s'avère toujours plus nécessaire également, à cause des situations de déchristianisation fréquentes de nos jours, pour des multitudes de personnes qui ont reçu le baptême mais vivent en dehors de toute vie chrétienne<sup>1173</sup>.

La première annonce se concentre sur l'annonce missionnaire du kérygme en vue de la conversion initiale. Quant à « l'éducation de la foi », il s'agit encore une fois de la proclamation de la Parole destinée cette fois-ci non pas d'abord aux non-croyants et aux sympathisants à la foi chrétienne, mais à ceux qu'« on appelle déjà fidèles ou croyants, afin qu'ils le soient davantage » :

Cependant l'Église ne se sent pas dispensée d'une attention infatigable également envers ceux qui ont reçu la foi et qui, souvent depuis des générations, sont en contact avec l'Évangile. Elle cherche ainsi à approfondir, consolider, nourrir, rendre toujours plus mûre la foi de ceux qu'on appelle déjà des fidèles ou croyants, afin qu'ils le soient davantage <sup>1174</sup>.

Si l'on veut pouvoir se consacrer sérieusement à l'évangélisation et à l'éducation de la foi dans le contexte qui est le nôtre, on ne peut assimiler ces pratiques l'une à l'autre comme s'il s'agissait d'une seule et même pratique. Elles constituent bel et bien des pratiques distinctes et intentionnelles (1).

Puisque l'évangélisation est si étroitement associée à l'éducation de la foi, puisqu'elle est pratiquement considérée comme l'un de ses attributs, il serait tentant d'aller plus loin, en cherchant à faire de l'évangélisation uniquement une pratique « transversale » qui qualifie l'ensemble de la vie chrétienne (2). Il

---

<sup>1173</sup> Paul VI. *Evangellii Nuntiandi*. n° 52.

<sup>1174</sup> Idem n° 54.

s'agit d'une avenue possible, mais qui ne nous semble pas souhaitable dans le contexte actuel. En effet, si toutes les pratiques de la vie chrétienne sont considérées comme étant évangélisatrices, s'il s'agit uniquement d'une qualité relative à l'ensemble de ces pratiques, alors :

Il n'y a pas une seule pratique distincte et cohérente appelée évangélisation. Ce qui est obtenu en comprenant justement l'ensemble de la vie chrétienne comme étant porteuse d'un témoignage ou d'une invitation s'accompagne d'une diminution du caractère intentionnel de cette pratique qui consiste à offrir aux autres cette même vie et, si elle est acceptée, à nourrir et initier ces personnes à la vie de disciple, une activité constamment au centre du ministère de Jésus et de ceux qui le suivent<sup>1175</sup>.

On le comprend, l'enjeu ici est de taille, non seulement parce « l'Église existe pour évangéliser » et que cela constitue sa « mission essentielle »<sup>1176</sup>, mais parce que le contexte de nouvelle évangélisation exige de notre part un engagement résolu à évangéliser. Cet engagement personnel ne peut souffrir aucune diminution ni dans son intention ni dans son intensité. Il faut pouvoir pleinement s'y adonner, au même titre que toutes les autres pratiques de vie chrétienne. Selon Stone, l'évangélisation est « l'une des pratiques distinctives de l'Église la plus importante, qui permet de définir la relation de l'Église au monde et la relation de l'Église comme communauté formée par une tradition (*tradition-formed community*) avec d'autres communautés formées par une tradition »<sup>1177</sup>.

Fait à rappeler : nous avons voulu tenir compte de cette double dynamique des pratiques chrétiennes quand vint le temps d'analyser notre pratique de formation de disciples. Celle-ci allait bel et bien comporter une intention distincte, à savoir la multiplication, et elle devait inclure à titre de stratégie un ensemble de compétences intégrées les unes aux autres au sein d'un même processus de formation (chapitre 2).

L'exemple tiré de *Mission Nouvelle Évangélisation* nous a permis de saisir en quoi les pratiques ecclésiales doivent être considérées à la fois dans l'intention qu'elles poursuivent (1) et dans leur intégration au sein d'une même *praxis* de vie chrétienne (2).

À défaut de reconnaître cette double dynamique de l'intention et de l'intégration, Warren met en garde contre une éventuelle confusion de l'Église quant aux objectifs qu'elle poursuit et un déséquilibre de l'Église quant à ses pratiques qui ne s'intègrent plus l'une l'autre. Il montre combien les pratiques ecclésiales revêtent en elles-mêmes une certaine ambivalence.

---

<sup>1175</sup> Stone, Bryan. Op. cit. p. 46.

<sup>1176</sup> Paul VI. *Evangelii Nuntiandi*. n° 14.

<sup>1177</sup> Stone, Bryan. Op. cit. p. 42.

### 3.2.2 La confusion et le déséquilibre des pratiques ecclésiales

Le travail d'observation sur le terrain a amené Rick Warren à reconnaître toute l'importance de la dynamique de l'intention et de l'intégration dans la vie de l'Église. Son premier ouvrage, *The Purpose-Driven Church*, fait l'éloge d'une Église menée par ses objectifs. Selon Warren :

Toutes les Églises sont dirigées par quelque chose. Il y a une force conductrice, un contrôle, une conviction directrice derrière tout ce qui se produit. Cela n'est peut-être pas exprimé de manière audible, peut-être même inconnu d'un grand nombre. On n'a très probablement pas voté officiellement à ce sujet. Mais c'est là, influant sur tous les aspects de la vie de l'Église. Quelle est la force agissante derrière votre Église?<sup>1178</sup>.

Il serait essentiel de réfléchir sur le *telos* qui conduit sa communauté locale. À défaut de le faire, on éprouvera une certaine confusion quant à la direction que doit prendre sa communauté.

De manière allégorique, Warren cherche à symboliser la *confusion* qui règne trop souvent au sein d'une communauté chrétienne en mettant en scène une réunion type d'un conseil de pastorale paroissiale. Lors de cette réunion pendant laquelle on planifie les activités de la prochaine année, chaque paroissien cherche à défendre ce qu'il considère être « la » priorité principale à poursuivre. Dans les faits, chacun poursuit une intention différente. Pour les fins de cette présentation, nous avons adapté le langage au contexte catholique :

1. **La perpétuation de la tradition** : « On n'a jamais fait ça comme ça! »;
2. **La volonté d'une personnalité influente** : « Que veut un tel? »;
3. **Le coût financier** : « Combien cela va-t-il coûter? »;
4. **La continuation et le soutien des programmes** : « Ça servira à quel programme? »;
5. **L'entretien des bâtiments** : « Comment conserver nos églises? »;
6. **L'organisation d'événements spéciaux** : « À quand le prochain rassemblement? »;
7. **Le désir des nouveaux venus** : « Que pensent les jeunes familles? »<sup>1179</sup>.

Warren considère que chacun de ces objectifs fait partie des tentations les plus courantes au sein d'une communauté chrétienne. De manière plus ou moins consciente, les chrétiens finissent par poursuivre des intentions différentes, ce qui finit par dénaturer les pratiques ecclésiales collectives. Étant donné ce phénomène, on peut dire que toute pratique de vie chrétienne comporte une certaine ambiguïté, puisque le *telos* d'une pratique ne se vérifie jamais *a priori*, indépendamment d'une action concrète. C'est plutôt *a posteriori* que l'on peut vérifier quelles étaient les intentions poursuivies par une communauté, en étant attentif aux effets de sens produits sur le terrain. Comme le dit la théologienne Isabelle Grellier : « Les pratiques

---

<sup>1178</sup> Warren, Rick. Op. cit. p. 65.

<sup>1179</sup> Warren, Rick. Idem p. 65-67. Nous adaptons les sept points présentés par Warren au langage et au contexte pastoral catholique.

ecclésiales collectives participent de cette volonté de renforcer la dimension communautaire; mais celles-ci reposent plus ou moins nécessairement sur une certaine ambiguïté »<sup>1180</sup>.

Non seulement faut-il tenir compte de l'intention sous-jacente à nos pratiques, au risque d'observer certaines dérives, mais encore faut-il chercher à équilibrer ces mêmes pratiques, comme le rappelle régulièrement Warren. Tout comme Dulles l'a souligné à propos des modèles ecclésiologiques, chacune de ces pratiques isolées de l'ensemble peut engendrer des déséquilibres dans le corps ecclésial. Warren est lui aussi conscient des risques de désintégration que cela comporte et il n'hésite pas à user de l'image de la maladie :

Lorsque le corps humain est déséquilibré, nous appelons cela une maladie, ce qui montre un *mal-être* du corps. De même, quand le corps de Christ perd son équilibre, la maladie survient. Nombre de ces maux sont illustrés et identifiés dans les sept églises décrites dans le livre de l'Apocalypse. La santé revient seulement lorsque l'équilibre est rétabli.<sup>1181</sup>

Warren dira ailleurs que « l'équilibre entre les cinq objectifs du Nouveau Testament apporte la santé au corps de Christ, l'Église »<sup>1182</sup>. En surinvestissant l'une des pratiques ecclésiales, la communauté chrétienne peut engendrer l'excroissance d'une pratique au détriment des autres. On assiste alors à une reconfiguration des pratiques ecclésiales qui revêt un caractère dysfonctionnel. C'est ainsi que Warren évoque cinq types de communautés dysfonctionnelles, parce qu'exclusivement centrées sur l'une ou l'autre des pratiques de vie chrétienne<sup>1183</sup> : la communauté des « expériences divines », qui met l'accent sur les expériences de prière et d'adoration; la communauté de « l'union », qui insiste sur l'expérience de communion vécue en Église; la communauté axée sur « l'étude » qui survalorise la formation; la communauté de « la conscience sociale » qui regroupe des activistes de tout acabit; la communauté « gagnieuse d'âmes » qui se donne comme unique priorité l'évangélisation du monde. Voici un tableau qui présente ces communautés dysfonctionnelles :

---

<sup>1180</sup> Grellier, Isabelle. « L'écart, lieu et chance pour la théologie pratique. » *Laval théologique et philosophique* 60, n° 2 (Juin 2004) : p. 273.

<sup>1181</sup> Warren, Rick. Op. cit. p. 10.

<sup>1182</sup> Idem p. 108.

<sup>1183</sup> Idem p. 104-105.

**Tableau 8 : Les types de communautés dysfonctionnelles axées sur une pratique de vie chrétienne<sup>1184</sup>**

| Paradigme                         | Centre d'Intérêt      | Rôle du Pasteur            | Rôle des Gens         | Cible Principale | Mot-Clef     | Valeur Centrale                          | Outils Employés                     | Source de Légitimité           |
|-----------------------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|------------------|--------------|--|-------------------------------------|--------------------------------|
| L'église gagneuse d'âmes          | Évangélisation        | Évangéliste                | Témoins               | La communauté    | Sauver       | Décisions pour Christ                    | Visitation & Appels                 | Nombre de baptisés             |
| L'église des expériences divines  | Adoration             | Responsable de l'adoration | Adorateurs            | La foule         | Ressentir    | Expérience personnelle                   | Musique & Prière                    | « L'Esprit »                   |
| L'église de l'union               | Communion Fraternelle | Chapelain                  | Membres de la Famille | L'Assemblée      | Appartenir   | Fidélité & Tradition                     | Hall de Communion & Improvisation   | Notre héritage                 |
| L'église d'étude                  | Édification           | Professeur                 | Étudiants             | Les engagés      | Savoir       | Connaissance Biblique                    | Carnets de notes & Rétroprojecteurs | Enseignement verset par verset |
| L'église de la conscience sociale | Ministère             | Réformateur                | Activistes            | Le noyau         | S'occuper de | Justice & Grâce                          | Pétitions & Pancartes               | Nombre de besoins satisfaits   |
| L'église dirigée par objectif     | Équilibre des Cinq    | Celui qui équipe           | Serviteurs de Dieu    | Les cinq         | Être & Faire | Personnalité à la ressemblance de Christ | Processus de développement          | Vies changées                  |

Warren utilise l'expression « paradigme » pour qualifier chacun de ces modèles d'Église axés sur une pratique en croissance dans la communauté. Pour chaque modèle, il rappelle ce qui constitue son centre d'intérêt, la manière dont se structure la relation entre clercs et laïcs, le groupe cible de la communauté, le mot-clef qui sert à définir sa mission dans le monde, la valeur centrale qui est prônée, les méthodes pastorales ou les outils privilégiés et les sources de légitimité (ou modes d'évaluation de l'activité pastorale). On voit jusqu'à quel point le déséquilibre des pratiques ecclésiales collectives entraîne une série de conséquences pastorales. À l'origine de ces déséquilibres, Warren rappelle l'influence du pasteur :

C'est la tendance naturelle de tout responsable de donner de l'importance à ce qu'il ressent fortement et de négliger ce qui le passionne le moins. Tout autour du monde, vous pouvez trouver des Églises qui sont devenues une extension des dons de leur pasteur. À moins que vous ne mettiez en place un *système* et une *structure* pour équilibrer volontairement les cinq objectifs, votre Église aura tendance à donner plus d'importance à l'objectif qui exprime le mieux les dons et la passion de votre pasteur.<sup>1185</sup>

L'insistance qu'accorde Warren à l'équilibre des pratiques ecclésiales essentielles invite à les considérer dans leur importance relative, les unes par rapport aux autres. Chaque pratique revêt une valeur en fonction des autres et il n'y a aucune pratique qui se suffise à elle-même, tout comme il n'y a aucun modèle d'Église qui se suffise à lui-même. Encore une fois se vérifie la double dynamique de l'intention et de l'intégration.

<sup>1184</sup> Idem p. 103.

<sup>1185</sup> Idem p. 102.

### 3.3 Évaluation de la nouvelle configuration des pratiques ecclésiales

Dans le modèle de l'Église communauté de disciples, tel qu'appliqué par Warren, la communauté chrétienne peut s'engager dans un processus de changement, dans la mesure où elle reconnaît le caractère intentionnel et intégral des pratiques ecclésiales essentielles qui la constituent. Une fois engagée dans de telles pratiques, il lui suffit d'être attentive aux écarts qui peuvent survenir entre les objectifs poursuivis et les actions posées (ce qui peut provoquer des dilemmes d'incongruité), ou encore, aux écarts observés entre ces mêmes pratiques prises comme un tout en équilibre et la proportion prise par chacune de ces pratiques à l'égard de ce même tout (ce qui peut provoquer des dilemmes de valeurs).

Que doit-on penser des points de repères que nous donne Warren pour évaluer la santé des communautés chrétiennes, en tenant compte de ces « pratiques ecclésiales essentielles »?

#### 3.3.1 La reconnaissance des écarts, une condition pour une saine configuration des pratiques ecclésiales

D'une part, une des forces de ce modèle est de permettre effectivement de reconnaître les écarts qui peuvent être observés, soit en terme d'intentions, soit en terme de proportions, au sein des pratiques ecclésiales. Elle permet d'éviter une reconfiguration des pratiques ecclésiales à caractère dysfonctionnel. Selon Grellier, la reconnaissance de tels écarts est « la condition de pratiques ecclésiales saines »<sup>1186</sup>. En admettant que de tels écarts subsistent constamment, il est possible d'« éviter certains des pièges qui guettent toujours l'usage que les Églises ont du rite »<sup>1187</sup> et de toute autre pratique. Certains des pièges mentionnés par Grellier rejoignent les tentations évoquées par Warren :

le piège de la tradition qui fige les pratiques ecclésiales dans des formes immobiles, sous prétexte qu' "on a toujours fait ainsi", et qui empêche leur adaptation en fonction de la culture de chaque lieu ou de chaque époque; la tentation magique qui fait de la pratique religieuse un acte à valeur objective, efficace en lui-même indépendamment des dispositions des acteurs, tentation qui évite d'entrer dans une relation libre avec Dieu; le piège de la maîtrise, où le rite est utilisé comme un instrument de pouvoir sur Dieu au lieu d'être invitation à la confiance.<sup>1188</sup>

---

<sup>1186</sup> Grellier, Isabelle. « L'écart, lieu et chance pour la théologie pratique. » p. 281.

<sup>1187</sup> Idem p. 279.

<sup>1188</sup> Idem p. 280.

### 3.3.2 Une méthode de relecture pastorale permettant de reconnaître les écarts?

D'autre part, une des limites de ce modèle, du moins dans l'application qu'en fait Warren, est l'absence de méthode de relecture pastorale permettant la reconnaissance de tels écarts dans les pratiques ecclésiales. En bon observateur, Warren cherche à décrire les écarts qui peuvent survenir au sein d'une communauté chrétienne. Il le fait en ayant recours à une forme de sagesse pratique (*pronesis*) plutôt qu'à une analyse scientifique (*theoria*). Il ne cherche pas nécessairement à expliquer les phénomènes observés. Il veut simplement les décrire et tirer des principes pastoraux à partir de ces observations. Il revient à des praticiens comme Warren de proposer des modèles d'intervention qui puissent servir de sources d'inspiration aux formateurs et aux chercheurs. Et il revient aux chercheurs de faire œuvre critique en évaluant de tels modèles à l'aide des outils d'analyse que leur fournit la théologie pratique.

Cela nous amène à proposer la théologie pratique comme « un outil critique dont l'objectif est d'aider à ce que les Églises soient, dans leurs façons d'être, les plus fidèles possible au message de l'Évangile »<sup>1189</sup>. Suivant cette définition, la théologie pratique apparaît comme une pratique de l'écart. En effet, « l'écart constitue le lieu par excellence de la TP [théologie pratique] : écart entre le souhaitable et le possible, écart entre ce que les croyants veulent signifier par leurs pratiques et ce que les autres peuvent en comprendre, écart entre le Dieu que les Églises et les croyants se forgent et le Dieu révélé en Jésus-Christ »<sup>1190</sup>. Selon elle, « la prise en compte de cet écart constitue la possibilité même de la fidélité en théologie »<sup>1191</sup>. L'écart caractériserait non seulement le lieu de la théologie pratique, mais aussi sa démarche : « La théologie sait que cet écart est la condition même de sa démarche. Pour parler de Dieu, nous n'avons que des images humaines, qui sont nécessairement inadéquates »<sup>1192</sup>.

Comme nous le disions en introduction de la thèse, celle-ci se veut un témoin de notre démarche de réflexion en théologie pratique. Au fur et à mesure que s'élaborait notre modèle d'intervention, il nous a fallu prendre acte d'une série d'écarts susceptibles d'affecter nos pratiques. Nous voudrions en mentionner quelques-uns :

- L'écart entre notre mentalité pastorale et notre style de vie pastorale, qui se traduit par une tension continue entre les pratiques de conversion et de discernement (partie 1);
- L'écart entre les pratiques ecclésiales que nous connaissons et qui s'appuient sur des usages passés (Tradition) reconnus par l'Église (Magistère) ou des références scripturaires (Écritures) antécédentes, et l'appel à s'engager dans de nouvelles pratiques qui marquent de la part du Christ Ressuscité une préférence eschatologique<sup>1193</sup> (partie 2);

---

<sup>1189</sup> Idem p. 269.

<sup>1190</sup> Idem p. 271.

<sup>1191</sup> Idem p. 270.

<sup>1192</sup> Idem p. 275.

<sup>1193</sup> Nous ajoutons ici les concepts de « Tradition » et de « Magistère » dans la perspective esquissée par Anderson, pour pouvoir situer ce processus dans un contexte catholique.



- L'écart entre des pratiques déterminées par des buts qui préexistent à l'action (*poiesis*), et l'engagement dans une *praxis* dont le *telos* se laisse découvrir au fur et à mesure que se déploie l'action (partie 3);
- L'écart entre l'application pastorale des Écritures par le biais de propositions pratiques et le dépassement de celles-ci dans un effort de relecture critique à la lumière des événements (partie 4);
- L'écart entre le mandat missionnaire qui demande de sortir et d' « aller » dans le monde et le mandat théologique qui demande de s'extraire du monde pour « revenir » à la source des Évangiles (partie 5).

De tous les écarts que nous avons mentionnés ci-dessus, celui qui nous étonne le plus et qui n'a pas fini de nous faire réfléchir est l'écart observé entre la pratique et la *praxis*, entre l'action conduite par une théorie de référence et l'action menée par une théorie qui se découvre « à l'usage ». Cet écart s'est manifesté au moins à trois reprises dans la thèse : avant le début de la thèse (chapitre 1), à l'origine de la thèse (chapitre 2) et au cœur de la thèse (chapitre 6).

Qu'il nous soit permis de donner un témoignage en assumant encore une fois le « je » de l'intervenant-chercheur.

À l'origine de la thèse, ma pratique d'évangélisation m'a amené à me questionner sur mon agir pastoral. À mes débuts dans les parcours Alpha, j'abordais l'évangélisation sous l'angle de la *poiesis*, c'est-à-dire comme une activité de production ayant pour but préalable la conversion initiale. La réussite d'un parcours Alpha se mesurait à sa capacité à « produire » des recommençants et des convertis. Si je n'avais pas eu un tel objectif, il n'est pas certain que je me sois engagé dans la mise sur pied de ce parcours (automne 2003). Il n'est même pas certain que je me sois engagé ensuite dans le programme de Doctorat en théologie pratique (automne 2005). C'était la motivation extrinsèque qui justifiait mon engagement. S'agissait-il d'une mauvaise motivation? Était-ce en soi intrinsèquement mauvais? Non, je ne crois pas. C'était ce qui me poussait à agir.

La même chose peut être dite de ma pratique de formation de disciples, au cœur de la thèse. La thèse a donné lieu à une activité de formation dans laquelle j'ai cherché à « produire » une recherche, à « produire » des résultats de recherche en compagnie des co-chercheurs. Était-ce mauvais d'avoir voulu obtenir des résultats? Était-ce intrinsèquement mauvais d'avoir voulu gagner en efficacité en veillant scrupuleusement à la conformité au protocole de recherche et en restant rigoureux sur le plan technique? Non, je ne pense pas.

Ceci étant dit, si je n'avais pas accepté de me laisser questionner, si j'en étais resté dans la sphère de la *poiesis*, c'est-à-dire dans la seule logique de la production, je n'aurais jamais pu m'ouvrir à une réflexion en théologie pratique. Il a fallu accepter que se manifeste un écart salutaire entre ce que je disais vouloir faire

et ce que je faisais, entre ma théorie de référence et ma théorie d'usage, pour qu'autre chose survienne. Pour reprendre les mots de Ray S. Anderson, le Christ Ressuscité est venu opérer une brèche dans le cours normal des choses. Cette rupture constitua un *kairos*, une occasion favorable permettant l'entrée dans un processus de conversion pastorale. J'ai pu ainsi passer de la *poiesis* à la *Christopraxis*, en menant une analyse de ma propre *praxis*.

Stone considère qu'on ne peut faire de compromis (*trade-off*) entre le souci de fidélité à l'Évangile (*faithfulness*) et la recherche d'efficacité (*effectiveness*)<sup>1194</sup>. Lorsqu'il parle d'évangélisation, celui-ci invite à choisir son camp : ou bien se soumettre à la logique de la production de convertis, avec ses corollaires, la « réussite » et le « succès »; ou bien s'engager dans la voie plus noble du « martyr » (*martyria*), « une logique de vérité, de clarté et d'incarnation, plutôt qu'une logique de production, d'accomplissement et de 'faire' (*making*) »<sup>1195</sup>.

Bien qu'en théorie, cela apparaisse tout à fait juste, il est à se demander si en pratique les choses se présentent ainsi. L'expérience me porte à penser le contraire.

L'intervenant est toujours engagé dans une toile enchevêtrée de pratiques et de finalités qu'il n'est pas toujours facile de démêler. Stone l'avoue lui-même : « la tâche de déterminer la nature précise des biens internes à une pratique et le fait de les distinguer de simples biens externes est complexe. Parce que ces biens sont internes à une pratique, ils ne sont pas évidents en eux-mêmes (*self-evident*) »<sup>1196</sup>.

Pour favoriser le discernement sur le terrain, il semble qu'il faille être au fait du « paradigme de la fin et des moyens » que privilégie le monde actuel. Un paradigme qui, comme le dit Stone, comporterait au moins quatre dimensions :

- Les fins sont extérieures aux moyens;
- Les moyens servent uniquement d'instruments relatifs à ces fins;
- Un calcul de l'efficacité relative d'une pratique peut être fait pour contrôler la production de ces fins;
- Cet acte de production est indépendant et libre de toute communauté ou tradition capable de spécifier les biens que poursuivent de l'intérieur ces pratiques<sup>1197</sup>.

---

<sup>1194</sup> Stone, Bryan. Op. cit. p. 49.

<sup>1195</sup> Ibid.

<sup>1196</sup> Stone, Bryan. Op. cit. p. 33.

<sup>1197</sup> Idem p. 50.

Il semble qu'il faille donner l'appellation de « technique » à ce paradigme. Il nous maintient dans la seule quête des compétences techniques et nous évite de réfléchir sur les compétences relationnelles au cœur de toute pratique :

Au sein d'un tel paradigme, l'évangélisation est comprise comme un ensemble d'activités intentionnelles qui veulent réaliser une fin particulière (la conversion, l'initiation, le baptême, l'appartenance (*membership*), la croissance de l'Église, etc.), faisant en sorte que la logique de la pratique de l'évangélisation devient gouvernée par cette fin. L'évangélisation devient alors non pas une pratique vertueuse, mais un acte créatif et autonome qui consiste à « faire » (*making*) de la part de l'évangéliste, pour lequel l'Église en tant qu'assemblée réunie par l'Esprit-Saint est un concept, un sous-produit. La finalité de l'évangélisation est alors la production de 'convertis'<sup>1198</sup>.

En résumé, ce que nous avons dit de l'évangélisation pourrait être dit de la formation de disciples et de toute pratique de vie chrétienne. Toute pratique chrétienne revêt en elle-même une ambivalence, puisqu'elle oscille constamment entre la logique de la production et la logique de l'intervention. Il serait facile de vouloir s'enfermer dans la sphère de la *poiesis*, sans se laisser interpellé par les personnes et les événements au cœur de la *praxis*. Par chance, le Christ Ressuscité se présente comme un « hiatus » qui vient briser la vie dans sa succession « chronologique » (*chronos*). Il permet le surgissement d'un *kairos*, c'est-à-dire une occasion favorable à la pleine révélation de Dieu dans nos vies. À ce titre, rappelons-nous que Dieu est intervenu le premier dans l'histoire de l'humanité et qu'il continuera de le faire (introduction de la partie 1). La logique de l'intervention reste traversée par l'irruption inattendue du Christ Ressuscité au cœur de l'histoire.

Parce que les pratiques de vie chrétienne sont traversées par cette tension eschatologique, elles nécessitent que nous développions une pratique critique de l'écart ou du « hiatus ».

Nous proposons de considérer les écarts présentés ci-dessus (sous forme de binômes) comme des éléments constitutifs de toute pratique chrétienne. Au sein de chaque pratique chrétienne subsiste un écart relatif au contexte dans lequel elle se situe, au type d'activité qu'elle constitue, aux compétences en jeu, aux principes qui lui sont associés et à la dynamique ecclésiale dans laquelle celle-ci s'inscrit. La prise en compte de ce mouvement dialectique permet de conserver aux pratiques chrétiennes leur nature dynamique et leur potentialité de renouvellement. Chaque pratique de vie chrétienne serait traversée par cette dynamique, à tous les niveaux. Cela signifie que chacun des binômes interagit avec tous les autres. Donnons ici quelques exemples :

---

<sup>1198</sup> Ibid.

- Le **binôme conversion/discernement** est intimement lié au **binôme antécédence historique/préférence eschatologique**, puisque l'effort de discernement est mené au cœur de pratiques chrétiennes qui s'inscrivent au sein d'une Tradition, Tradition qui elle-même prend appui sur la Parole de Dieu. À l'écoute de la réalité pastorale, un effort de discernement est mené au contact du Magistère pour reconnaître « les signes des temps », les signes eschatologiques par lesquels le Christ Ressuscité manifeste ses préférences dans le cours historique des événements.
- Le **binôme antécédence historique/préférence eschatologique** est lui aussi lié au **binôme pratique/praxis**, puisque la vérité ne peut surgir au cœur de la pratique que si l'on accepte de prendre ses distances à l'égard de pratiques bien établies qui s'appuient sur des cas antécédents. Ce n'est qu'en prenant du recul à l'égard de ses pratiques et des finalités qu'on y poursuit que l'on peut se mettre à l'écoute de la vérité jaillissant au cœur de la pratique, ou si l'on veut, ce qu'on appelle la *praxis*, qui aboutit à la *Christopraxis*.
- Le **binôme pratique/praxis** est associé au **binôme application/relecture**, puisque les principes que l'on peut tirer des Écritures dans une perspective d'application s'apparentent à une théorie de référence. Une fois appliqués, ces principes demandent bien souvent à être relativisés au contact de la réalité pastorale. L'observation de tels écarts permet alors de s'engager dans un mouvement de relecture pastorale qui, une fois complété, permet d'appliquer autrement la Parole de Dieu à la situation particulière dans laquelle nous sommes.
- Le **binôme application/relecture** est lui aussi lié au **binôme mandat missionnaire/mandat théologique**, puisque le dynamisme de « sortie » missionnaire n'est véritablement enclenché que lorsque l'on cherche à mettre en pratique (application) le mandat missionnaire dans sa vie personnelle et dans la vie des communautés. Une réponse concrète doit pouvoir être donnée à l'appel de Jésus à « former des disciples » (Matthieu 28, 19-20). Le dynamisme de « retour » théologique se caractérise par un effort de relecture pastorale.

Il serait possible de combiner l'ensemble de ces binômes et de dégager ainsi une série de propositions théologiques intéressantes. Nous laissons au lecteur le loisir de le faire. Nous avons voulu proposer ces pistes parce qu'au fur et à mesure que se formalisait la thèse, des recoupements et des associations se faisaient. Nous pensons que la pyramide de Dilts, accompagnée des binômes que nous avons présentés ci-dessus, peut constituer un modèle susceptible d'inspirer la réflexion en théologie pratique. Ce modèle a le potentiel de nous faire « voir » autrement la vie et le ministère. Il peut nous rendre clairvoyants sur le plan spirituel (introduction de la partie 1). Nous le proposons à titre d'outil de travail qui demandera à être validé et affiné au fil du temps.

## 4. Conclusion du chapitre 10

Ce chapitre nous a permis d'envisager les implications pastorales liées à notre nouveau modèle d'intervention. Nous avons pu ainsi prendre acte d'une *praxis* missionnaire qui remonte à la communauté matthéenne. Cette *praxis* a des incidences sur la vie pastorale actuelle, comme en fait foi le document d'Aparecida. Elle se

répercute jusque dans notre Église locale, comme le montre le projet de formation de leaders dans lequel le diocèse de Québec s'est engagé.

Selon nous, la *praxis* de la formation de disciples nous amène à adopter un modèle ecclésiologique qui fait figure de nouveauté en contexte catholique. Il s'agit d'un modèle actuel qui fait son arrivée chez nous.

D'où vient ce modèle? Il s'inscrit dans les développements ecclésiologiques post-conciliaires. Selon Dulles, il s'agirait d'une variante du modèle de l'Église-communion.

En quoi consiste ce modèle? Il comporte au moins quatre caractéristiques : il comprend une forte concentration christologique, puisqu'il met en évidence la figure de Jésus formateur de disciples; il reconnaît la valeur ecclésiologique du petit groupe des disciples; il reconnaît le rôle structurant du processus de formation des disciples; et il s'actualise au sein de pratiques de vie chrétienne dans le contexte de la communauté post-pascale.

Quelle valeur accorder à ce modèle? Dulles propose une série de critères permettant d'évaluer un modèle ecclésiologique. Sur la base de ces critères, nous avons voulu discuter des forces et des limites de notre modèle.

Parmi les forces de ce modèle, rappelons les avantages déjà présentés :

1. Il a une forte base scripturaire;
2. Il s'inscrit dans la Tradition de l'Église;
3. Il encourage une identité ecclésiale claire;
4. Il favorise un catholicisme plus évangélique;
5. Avec ce modèle, les membres de l'Église deviennent contemporains de Jésus;
6. Il encourage une vie ecclésiale équilibrée;
7. Il a le potentiel d'intégrer les autres modèles ecclésiologiques;
8. Il s'agit d'un modèle applicable en contexte paroissial catholique;
9. Il utilise le vocabulaire du leadership qui constitue un langage de la transcendance dans la culture actuelle;
10. Il utilise le vocabulaire de l'apprentissage qui ouvre à la question du sens dans les organisations;
11. Il est particulièrement approprié à un contexte de nouvelle évangélisation;
12. Il est spécialement adapté à un contexte de religion à la carte.

Parmi les limites alléguées de ce modèle, rappelons les arguments que nous avons présentés :

1. Il comporterait une dimension contre-culturelle;
2. Il favoriserait le repliement identitaire;
3. Il ramènerait l'Église au rang d'association volontaire;
4. Il serait difficile d'amener une paroisse à faire la transition à ce modèle;
5. Ce modèle serait accessible uniquement à une minorité d'individus;
6. Il serait trop difficile d'adhérer à ce modèle en raison de sa complexité.

Au terme de cette discussion, nous avons conclu que les arguments en faveur de ce modèle étaient plus nombreux et plus convaincants que ceux qui sont en sa défaveur. Par conséquent, il vaut la peine d'aller plus avant dans l'exploration de ce modèle.

Cela nous a amené à traiter du type de structuration de la relation entre l'Église et le monde qu'entraîne ce modèle, en accordant notre attention aux concepts de niveaux d'engagement. Nous avons aussi été amené à réfléchir à l'exercice du ministère presbytéral dans ce contexte.

Enfin, nous avons terminé notre étude en montrant les forces et les limites de la théorie du changement que suggère Rick Warren dans l'application qu'il fait de ce modèle. Il nous faut pouvoir comprendre le changement au sein même des pratiques de vie chrétienne découlant de ce modèle (Actes 2, 42-47).

En guise de conclusion générale, nous verrons comment les pratiques de vie chrétienne dans lesquelles nous sommes engagé ont été influencées par la pratique du coaching d'apprentissage. Nous verrons comment ces pratiques permettent de mettre en pratique les compétences relationnelles que nous avons identifiées. Nous verrons aussi en quoi tout ce parcours doctoral nous a non seulement permis de développer des compétences nouvelles, mais aussi comment un tel développement a affecté à la fois notre savoir, notre savoir-faire et notre savoir-être à titre d'intervenant-chercheur.

## Conclusion de la thèse

*« Je suis la vigne, vous êtes les sarments :  
celui qui demeure en moi et en qui je demeure,  
celui-là portera du fruit en abondance car,  
en dehors de moi, vous ne pouvez rien faire. »  
(Jean 15, 5)*

Dans l'introduction de la thèse, un passage du livre d'Osée (Osée 10, 12b) nous rappelait que la vie en Église est pareille à une terre en friche qui demande à être travaillée pour qu'elle puisse porter du fruit. Comme nous le suggérons, ce travail est avant tout celui des pasteurs qui ont pour mission première de former des disciples : « Allez! De toutes les nations, faites des disciples » (Matthieu 28, 19). Mais ce travail est aussi celui des laïcs : « Il est nécessaire que tous les laïcs se sentent coresponsables, dans la formation des disciples, et dans la mission »<sup>1199</sup>.

Pour qu'un tel travail soit rendu possible en contexte de nouvelle évangélisation, il nous apparaît important que les différents intervenants en Église défrichent le champ de leurs relations réciproques, pour que se réalise le souhait de Jean-Paul II de voir apparaître un nouveau style de vie pastorale. Il sera « caractérisé par une profonde communion avec le Pape, les évêques et entre eux, et par une collaboration féconde avec les laïcs, dans le respect et la promotion des divers rôles, des charismes et des ministères au sein de la communauté ecclésiale »<sup>1200</sup>. À l'encontre de cet esprit de communion et de collaboration, l'ingérence du pasteur produit un fruit amer qui empoisonne les relations. À ce moment, l'Église est pareille à une vigne étouffée par une plante vénéneuse : « On prononce des paroles, on fait de faux serments, on conclut des alliances, et le droit pousse comme une plante vénéneuse sur les sillons des champs » (Osée 10, 4). Une Église en santé est pareille à une vigne généreuse qui déploie « ses sarments jusqu'à la mer, et ses rejets jusqu'au Fleuve » (Psaume 80, 12). Elle tire des relations qu'entretient chacun de ses membres la force nécessaire pour grandir et porter du fruit de par le monde. Faute de pareille vitalité, celle-ci perd de son dynamisme *ad intra* et n'a plus d'énergie pour s'étendre *ad extra*. Alors, « le sanglier venu de la forêt la ravage, les bêtes des champs la broutent » (Ps 80, 14). Elle est pareille à une plante en friche. En pareil cas, la seule prière qui vaille est celle du psalmiste : « Dieu le tout-puissant, reviens donc ; regarde du haut des cieux et vois. Interviens pour cette vigne, pour la souche plantée par ta droite, et sur le fils qui te doit sa force » (Psaume 80, 15-16).

---

<sup>1199</sup> CELAM. *Document final de la 5ème conférence*. p. 109, n° 202.

<sup>1200</sup> Jean-Paul II. *Pastores dabo vobis*. n° 18.

Comme on le constate, dans l'Ancien Testament, l'image de la vigne représentait le peuple choisi par Dieu pour croître et se multiplier. Cette image, reprise dans le Nouveau Testament, est associée au Christ, que saint Jean considère comme la source de toute fécondité (Jean 15, 5). Les Pères de l'Église ont interprété l'image de la vigne de manière symbolique. Ils y voyaient le signe de l'Église et de son dynamisme interne; ils l'interprétaient aussi en lien avec le mystère de l'Incarnation, qui se prolonge dans la Parole de Dieu et l'Eucharistie.

Pour que l'Église retrouve sa fécondité première, il est bon de pouvoir la contempler telle que le Christ l'a voulue dès les origines. Le Christ a voulu que l'Église soit pareille à une vigne qui produit du fruit et un fruit qui demeure (Jean 15, 16). En ce sens, la relation que le Christ entretient avec ses disciples est paradigmatique de toute relation pastorale. La relation du Christ avec ses disciples fait partie du « tout premier modèle apostolique » que nous sommes appelés à redécouvrir en Église<sup>1201</sup>.

Pour ce faire, il nous a semblé que l'image de la vigne était une représentation susceptible d'éveiller les pasteurs et les laïcs à la beauté et à la grandeur de la communion ecclésiale, ainsi qu'à la valeur inestimable des compétences relationnelles à l'origine de cette communion.

D'ailleurs, cette image a déjà été utilisée par la tradition iconographique byzantine pour rappeler l'importance de la communion ecclésiale. Lors du concile de Ferrare et de Florence, de 1437 à 1441, les Grecs d'Orient participèrent aux discussions en vue de conclure l'union des Églises catholique et orthodoxe. Le thème du « Christ Vigne » serait apparu dans ce contexte. Il aurait été probablement créé par Angelos Akotantos, un peintre crétois qui encourageait l'union des Églises. Bien que le Concile n'ait fait aucune référence à la parabole de la vigne durant ses délibérations, le thème aurait servi à représenter visuellement les arguments utilisés par les Grecs et les Latins lors des sessions conciliaires<sup>1202</sup>. L'icône représente un argument d'autorité souvent utilisé durant le Concile, le principe selon lequel tous les chrétiens ne forment qu'un seul corps ecclésial suivant la parole de Paul : « le corps est un, et pourtant il a plusieurs membres : mais tous les membres du corps, malgré leur nombre, ne forment qu'un seul corps : il en est de même du Christ » (1 Corinthiens 12, 12). Si l'on s'en tient à cette interprétation à caractère historique, l'icône représenterait l'unité de l'Église assurée par le Christ, son fondateur, ainsi que par le Collège des apôtres, ses collaborateurs dans

---

<sup>1201</sup> Jean-Paul II. « Allocution prononcée à l'occasion du VIe Symposium du Conseil des Conférences épiscopales d'Europe. » Op. cit. p. 1086.

<sup>1202</sup> Manias, Apostolos G. « The Iconographic Subject 'Christ the Vine' in Byzantine and Post-Byzantine Art. » *Deltaion of The Christian Archeological Society* 24, n° 4 (2003) : p. 350. Document HTML : <http://e-journals.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=deltaion&path=393/392> (visité le 10 septembre 2014).



la fondation de l'Église. Quant aux fidèles, ils seraient représentés par les grappes de raisin. Ceux-ci auraient pour mission de travailler au rétablissement de l'unité dans l'Église, telle que voulu par le Christ<sup>1203</sup>.

Dans le contexte pastoral qui est le nôtre, cette icône peut faire l'objet d'une réappropriation, voire même d'une réactualisation. L'icône du 15<sup>e</sup> siècle rappelait la présence continue du Christ Ressuscité dans l'Église en général, et en particulier, lors du concile de Ferrare et de Florence. Elle peut servir encore aujourd'hui à rappeler que le Christ est présent à son Église, non seulement à travers ses paroles et son exemple, mais encore et surtout à travers l'action de l'Esprit-Saint sous la forme de ce que nous avons appelé la *Christopraxis*. De même, les douze bustes des apôtres se voulaient le rappel de leur rôle irremplaçable dans l'édification de l'Église. Encore aujourd'hui, ils peuvent servir à rappeler qu'en vertu de leur baptême, tous les chrétiens ont part à l'édification de l'Église qui a pour fondation les apôtres. Enfin, l'enchevêtrement du Christ et des apôtres par des lierres servait à représenter l'unité en Église que voulait rétablir le Concile. Ces lierres peuvent servir à rappeler aujourd'hui encore le caractère organique de l'unité de l'Église, une unité qui se fonde d'abord et avant tout sur les relations qu'entretiennent entre eux les disciples du Christ réunis en son nom: « Car, là où deux ou trois se trouvent réunis en mon nom, je suis au milieu d'eux » (Matthieu 18, 20). Cette unité, comme nous l'avons vu, est rendue possible grâce aux compétences relationnelles que le Christ manifeste et qu'il continue de manifester dans son Corps qui est l'Église.

Partant de cette réinterprétation, il n'y a qu'un pas à faire pour que nous puissions percevoir un nouveau thème iconographique à cette composition du 15<sup>e</sup> siècle, un thème susceptible de compléter le thème de la vigne. Il s'agit des douze compétences relationnelles que nous avons tirées de l'Évangile selon Matthieu.

En contemplant une copie de l'icône du Christ Vigne, il nous a semblé qu'une réactualisation de cette icône pourrait servir d'outil pédagogique servant à illustrer le modèle d'intervention que nous avons développé.

Dans cet esprit, il nous a semblé que l'on pouvait remplacer certains éléments de la composition sans en compromettre la signification d'ensemble. Ainsi, les bustes servant à rappeler le Collège des apôtres n'ont pas besoin d'être représentés de manière formelle. Il suffit de préserver les médaillons qui les entourent. Au nombre de douze, ceux-ci servent amplement à rappeler la figure des apôtres. Sans perdre la signification première de ces médaillons, il est possible de remplacer les bustes par une mention écrite des douze compétences relationnelles que nous avons dégagées. Ainsi, l'enchevêtrement du Christ et de chacune de ces compétences sert à rappeler le contexte hautement relationnel d'une communauté de disciples qui s'édifie par le biais de relations d'apprentissage dans lesquelles ces compétences entrent en jeu. Pour bien le

---

<sup>1203</sup> Idem p. 351.

montrer, chacune des compétences pourrait être placée suivant l'ordre du modèle d'intervention que nous avons élaboré. De cette manière, l'icône servirait non seulement à représenter « pourquoi » la communion ecclésiale est importante en Église, mais elle servirait aussi à montrer « comment » établir une réelle communion ecclésiale.

## 1. Retour sur l'objectif général de la recherche

Pour conclure la thèse, nous évaluons notre parcours doctoral à la lumière des objectifs de recherche que nous avons formulés. En plus d'avoir pour objectif général l'élaboration d'un modèle d'intervention dans une visée praxéologique, nous avons voulu atteindre une série d'objectifs spécifiques définis dans le cadre du contrat d'apprentissage (chapitre 2). Voici un rappel de ces objectifs selon les catégories proposées dans le contrat (le savoir, le savoir-faire et le savoir-être).

D'une part, concernant le **savoir**, il s'agissait pour nous :

- d'acquérir des connaissances suffisantes à propos du processus de formation de disciples;
- de nous doter de nouvelles connaissances fondamentales en ce qui a trait aux compétences liées à la formation de disciples.

D'autre part, concernant le **savoir-faire**, nous cherchions à :

- développer une plus grande cohérence professionnelle, qui passait selon nous par l'emploi d'une méthodologie en relation d'aide;
- développer de nouvelles techniques à travers l'exploration de disciplines telles que le leadership et le coaching.

Enfin, en ce qui a trait au **savoir-être**, nous recherchions une reconnaissance socioprofessionnelle qui s'exprimait :

- par le désir de trouver notre place dans la structure sociale et ecclésiale, en réfléchissant sur la pertinence de notre pratique;
- par l'image de compétence que nous désirions projeter.

Dans le cadre de ce chapitre conclusif, nous ferons d'abord un retour sur l'objectif général de la recherche, à savoir l'élaboration d'un modèle d'intervention. Puis, nous ferons un retour sur les objectifs spécifiques évoqués ci-dessus. Nous terminerons par une conclusion finale à la thèse.

## 1.1 Un modèle d'intervention en coaching d'apprentissage

Une des formes de coaching chrétien, le coaching d'apprentissage, a ceci de particulier que la relation est comprise selon le paradigme de l'apprentissage évoqué ci-dessus (chapitre 9). Dans cette perspective d'apprentissage, nous avons développé un modèle des opérations et un modèle général (chapitres 8 et 9). Ce modèle général correspond à l'un des paradigmes présents dans les modèles d'intervention actuellement utilisés en coaching. Chacun de ces paradigmes comporte sa propre vision du monde et sa théorie du changement<sup>1204</sup> :

1. **le paradigme du potentiel humain** (vision holistique du monde qui consiste à dire que le potentiel de chaque être humain doit être reconnu)
2. **le paradigme ontologique** (vision du monde centrée sur le langage qui consiste à dire que la réalité advient à travers le langage);
3. **le paradigme développemental et empirique** (vision du monde empirique qui consiste à mettre en valeur les modèles et les techniques prouvées par la méthode scientifique) ;
4. **le paradigme axé sur le mentorat ou le contenu** (vision du monde axée sur l'apprentissage).

Nous avons voulu développer un type de modèle associé au « coaching de disciples » (chapitre 3) en faisant appel à un paradigme axé sur l'apprentissage (chapitre 9). Il aurait été possible de développer un autre type de modèle en nous appuyant sur l'un des paradigmes présentés ci-dessus.

En guise d'exemple, dans un article du *Journal of Biblical Perspectives in Leadership*, le théologien norvégien Karl Inge Tangen se demande comment rendre compte de la pratique du « coaching de vie » en théologie pratique (chapitre 3). Conscient que ce type de coaching est associé au paradigme du potentiel humain, il cherche à en discuter les forces et les faiblesses<sup>1205</sup>.

Tout modèle de coaching est « orienté culturellement ». Selon Lennard, chaque coach est marqué « culturellement » par sa participation à la vie de plusieurs groupes. Par conséquent, chacun disposerait d'un jeu d'identités de groupe unique, ce qui donnerait une « orientation culturelle » unique à son modèle d'intervention (chapitre 2). Le modèle de coaching que nous avons développé dépend bien sûr de notre participation à la vie ecclésiale, de notre engagement à la nouvelle évangélisation, et de notre participation à la communauté de pratique des formateurs de disciples. Tout cela a pour effet d'« orienter culturellement » notre modèle.

---

<sup>1204</sup> Brock, Vikki G. *Sourcebook of Coaching History*. États-Unis : CreateSpace Independent Publishing Platform, 2012, p. 277.

<sup>1205</sup> Tangen Inge, Karl. « Integrating Life Coaching and Practical Theology Without Losing Our Theological Integrity. » *Journal of Biblical Perspectives in Leadership* 3, n° 1 (hiver 2010) : p. 13-32. Document PDF : [http://www.regent.edu/acad/global/publications/jbpl/vol3no1/Tangen\\_JBPLV3I12pgs13-32.pdf](http://www.regent.edu/acad/global/publications/jbpl/vol3no1/Tangen_JBPLV3I12pgs13-32.pdf) (visité le 10 septembre 2014).

En ne perdant pas de vue l'orientation « ecclésiale » de notre modèle, nous aimerions évaluer sa valeur et sa portée sur le plan pratique. Pour ce faire, nous montrerons en quoi ce modèle a été l'objet d'une mise en pratique durant les dernières années. Ce bilan aura valeur de témoignage. Une première version de ce bilan a été publiée dans les *Cahiers de spiritualité ignatienne* sous le titre « Le coaching pastoral comme relation d'apprentissage dans un contexte de nouvelle évangélisation » (2012)<sup>1206</sup>. Notons que le terme « coaching pastoral » nous est apparu après coup trop général pour désigner notre pratique de coaching. Nous préférons maintenant parler de coaching d'apprentissage, puisque cette expression évoque immédiatement le coaching en contexte d'apprentissage.

Comme nous avons voulu le montrer, notre nouveau modèle d'intervention a subi une mise à l'épreuve au contact de la réalité pastorale. Pour développer ce modèle, nous avons dû recevoir au préalable une formation en coaching (2008-2009). Cette formation nous a conduit à initier une pratique de coaching auprès de nos collaborateurs immédiats. Nous avons cherché à intégrer la pratique du coaching dans notre ministère. Cette pratique a eu des retombées sur l'ensemble de nos pratiques de vie chrétienne (Actes 2, 42-47). Peu à peu, nous en sommes venu à vouloir nous intégrer à la communauté de pratique des coachs professionnels et à obtenir d'eux une reconnaissance professionnelle. C'est ce dont nous aimerions maintenant témoigner de manière personnelle, en guise de conclusion.

### 1.1.1 La formation en coaching

Le coaching chrétien existe depuis une douzaine d'années dans les milieux chrétiens évangéliques américains. Il s'est peu à peu intégré à la formation de disciples et de leaders et est devenu une pratique courante dans les communautés chrétiennes évangéliques américaines (chapitre 3). La rapide diffusion du coaching a entraîné l'apparition de plusieurs instituts de formation professionnelle. En 2011, on dénombrait pas moins de 15 centres de formation au coaching chrétien aux États-Unis. Au Québec, il n'existe pas d'offres de formation chrétienne correspondante. Néanmoins, ceux qui veulent recevoir une formation en coaching peuvent s'en remettre à des instituts destinés à une clientèle d'affaires, tels que Coaching de gestion, Coaching Convivium, CFC Dolmen et International Mosaïk<sup>1207</sup>.

En 2003, la première formation chrétienne au coaching fut accréditée par la Fédération internationale de coaching. Il s'agit du programme « Christian track » à l'*Institute for Life Coach Training*, sous la direction de

---

<sup>1206</sup> Auger, Jean-Philippe. « Le coaching pastoral comme relation d'apprentissage dans un contexte de nouvelle évangélisation. » *Cahiers de spiritualité ignatienne* 135 (2012), p. 65-79.

<sup>1207</sup> Pour en savoir plus, voir la section « formation » du site de la FIC Québec : <http://www.coachquebec.org/formation.asp> (visité le 10 septembre 2014).

Patrick Williams<sup>1208</sup>. Ce programme offre une formation destinée aux professionnels de la relation d'aide ou aux éducateurs qui veulent faire une transition vers le coaching. Les cours sont offerts sous forme de téléconférences par téléphone. C'est auprès de cet institut que j'ai reçu une formation de base en coaching, que j'ai adaptée ensuite à ma pratique pastorale.

### 1.1.2 La pratique du coaching

La pratique du coaching se vit habituellement selon un cadre déterminé. Elle implique une entente de coaching qui s'étale sur une période d'au moins 3 mois et qui comporte au minimum deux rencontres par mois, d'une durée de 30 à 45 minutes chacune. D'une rencontre à l'autre, l'apprenti doit prendre des engagements concrets, favorisant l'atteinte et la mise en pratique de l'un ou l'autre de ses objectifs. À chaque rencontre, on évalue les engagements précédents et l'on prend de nouveaux engagements. Au fil de ses engagements, l'apprenti fait de surprenantes prises de conscience et en arrive ainsi à mieux se connaître et à mieux connaître le milieu dans lequel il évolue. Le coaching favorise ainsi une réelle responsabilisation personnelle et une plus grande lucidité intérieure, puisque le coach s'intéresse aux motivations sous-jacentes à l'agir humain, c'est-à-dire aux valeurs et aux croyances qui engendrent ou qui empêchent tel ou tel engagement.

Durant un terme de coaching, l'apprenti commence par reconnaître les réalités qui constituent pour lui des « draineurs d'énergie », c'est-à-dire des personnes ou des situations qui ont pour effet de le démotiver et de l'empêcher d'avancer. Une fois désencombré de ces réalités, l'apprenti dispose d'une plus grande liberté intérieure lui permettant de se donner de nouveaux objectifs et de les atteindre peu à peu, par la technique des « petits pas » (on favorise l'atteinte d'objectifs généraux en aidant à se fixer une série d'objectifs spécifiques dits 'SMART' : spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et dans le temps). Bien que le coaching d'apprentissage soit d'abord axé sur le changement comportemental, il favorise par-dessus tout le changement de mentalité.

Rappelons ici la double dynamique de l'intention et de l'intégration des pratiques de vie chrétienne (chapitre 10). Il arrive qu'il ne soit pas toujours possible de pratiquer le coaching de manière intentionnelle en tant que pratique distincte. Cela peut donner lieu à l'intégration du coaching au sein des activités pastorales déjà existantes. Les compétences relationnelles en coaching, telles que présentées précédemment (chapitre 7),

---

<sup>1208</sup> Pour en savoir plus, voir le site de l'Institut: <http://www.lifecoachtraining.com/> (visité le 10 septembre 2014).

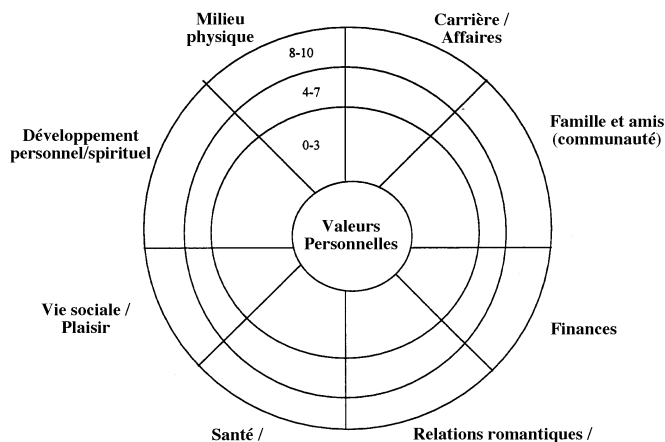
peuvent s'intégrer aux autres pratiques de vie chrétienne. Les champs d'application de ces compétences sont nombreux<sup>1209</sup> :

### 1.1.2.1 La prière et la liturgie

Une des premières applications des compétences en coaching est la prédication, dans le cadre de célébrations liturgiques ou paraliturgiques. L'exercice des compétences relationnelles nous amène à trouver un juste équilibre entre l'interrogation et la proclamation. La force d'interpellation de l'interrogation est souvent sous-estimée de la part des prédicateurs. Ils préfèrent s'adonner à de longues descriptions ou donner des explications qui peuvent égarer l'auditoire. Et pourtant, l'interrogation était fréquemment employée par Jésus<sup>1210</sup>. Des questions ouvertes qui font appel à la réflexion favorisent l'appropriation et la mise en pratique de la Parole de Dieu.

Un autre lieu d'application des compétences en coaching est la préparation sacramentelle. L'accueil des couples voulant se marier à l'église est souvent l'occasion d'échanger sur le sens de leur demande. Il s'agit d'une démarche à court terme, généralement vécue en une séance, où il est possible de les amener à réfléchir sur les objectifs à l'origine de leur demande. Une fois leurs motivations mieux cernées, il est alors possible de les aider à élargir leur perception du mariage chrétien en le situant dans le cadre beaucoup plus large d'un projet de vie, dans lequel fait partie la dimension spirituelle. Cela donne lieu à des prises de conscience étonnantes et pour certains à un éveil spirituel. Un des outils que j'utilise est « la roue de la vie » :

**Graphique 36 : L'outil de coaching « la roue de la vie » de Williams et Menendez<sup>1211</sup>**



<sup>1209</sup> Miller, Linda J., Chad W. Hall. Op. cit. p. 97-122.

<sup>1210</sup> Dear, John. *The Questions of Jesus – Challenging Ourselves to Discover Life's Great Answers*. Maryland : Random House, 2004.

<sup>1211</sup> Williams, Patrick, Diane S. Menendez. *Becoming a Professional Life Coach – Lessons from the Institute for Life Coach Training*. Op. cit. p. 180. Traduction libre de Pierrette Richard, psychologue et coach certifiée.

Cet outil permet d'évaluer le niveau de satisfaction relatif à chacune des dimensions de sa vie. Il encourage la reconnaissance des écarts entre son idéal de vie et la réalité concrète<sup>1212</sup>. La plupart des jeunes à qui j'ai proposé cet exercice reconnaissent les bienfaits d'une telle relecture. Elle leur permet de jeter un regard d'ensemble sur leur propre vie, souvent pour la première fois. Elle a chez eux un effet déclencheur. Elle les motive à aller plus loin dans leur cheminement humain et spirituel.

#### *1.1.2.2 La communion fraternelle*

En paroisse, les petits groupes sont des lieux privilégiés de communion fraternelle. La présence de petits groupes appelés « groupes de prière » ou « cellules paroissiales » favorise le développement de relations fraternelles plus fortes, qui peuvent donner lieu à une forme de redevabilité. Il existe des petits groupes dans lesquels on encourage une forme de partenariat spirituel par le biais de duos ou de trios de coaching (un coach, un coaché et un observateur). Je peux témoigner des bienfaits d'un coaching informel vécu entre pairs (*peer-coaching*) dans le cadre des cellules paroissiales d'évangélisation. Le fait de devoir rendre compte à son partenaire de ses engagements a pour effet d'inciter à l'action et de stimuler la croissance spirituelle.

#### *1.1.2.3 La croissance spirituelle*

Comme je l'ai mentionné, les parcours Alpha suscitent la plupart du temps le désir de poursuivre un cheminement spirituel. C'est alors l'occasion de proposer une démarche de formation de disciples à moyen terme qui soit personnalisée. Traditionnellement, la formation de disciples d'origine évangélique se vivait selon un format prédéterminé, par le biais de programmes axés sur les contenus. Maintenant, grâce au coaching, la formation de disciples peut mieux correspondre aux besoins du converti ou du recommençant, puisque c'est à lui de déterminer les objectifs de vie chrétienne sur lesquels il veut travailler. Il peut ainsi cheminer à son propre rythme sur le plan spirituel, suivant l'entente qui a été prise au préalable avec son formateur. Comme on a coutume de le dire: « Ce n'est pas au coach de déterminer l'ordre du jour, mais c'est au coaché de le faire ».

#### *1.1.2.4 Le service en Église*

Dans le cadre du ministère, le fait d'avoir pu coacher des équipes Alpha a eu pour effet de transformer les comités en équipes de travail. Le « coaching de groupe » aide chacun à se considérer membre d'une équipe ayant des objectifs communs à réaliser. Il a favorisé un meilleur partage des responsabilités et un plus grand respect des dons et charismes de chacun. Il a aussi encouragé les membres du groupe à s'adonner à la pratique du coaching, non seulement pour eux-mêmes, mais aussi les uns envers les autres.

---

<sup>1212</sup> Sur la reconnaissance des écarts dans les pratiques de vie chrétienne, voir le chapitre 10.

#### 1.1.2.5 L'évangélisation dans le monde

Un autre lieu d'application des compétences en coaching est l'évangélisation. Je me rappellerai cette conversation que j'ai eue avec un jeune adulte qui avait participé à un parcours de formation durant le carême. Le fait d'avoir adopté une posture de coach m'avait permis de discuter sans m'imposer, mais en étant présent, sur le moment, à ce qu'il vivait. La conversation avait pris l'allure d'une « danse » où ni lui ni moi ne savions où cela allait nous entraîner. Mais nous savions que nous étions en mouvement. Plus la discussion avançait, plus cela donnait lieu à des prises de conscience relatives à son cheminement et à une exploration des diverses options de vie qui se présentaient à lui. Comme pour les disciples d'Emmaüs, notre cœur était tout brûlant et le Christ Ressuscité faisait déjà son œuvre de réconciliateur et de messager (Luc 24, 13-35).

Il est à noter que la pratique du coaching, telle que je l'ai évoquée, se vit selon diverses modalités : coaching individuel, en trios ou en groupe ; à court terme (une séance) ou à long terme (plusieurs séances).

#### 1.1.3 La reconnaissance professionnelle

Pour terminer, j'aimerais discuter de la reconnaissance professionnelle associée au coaching. J'évoquerai le processus d'accréditation, l'affiliation à une association et la pratique de la supervision.

La Fédération internationale de coaching (FIC) dispose de deux modes d'accréditation professionnelle : l'approche ACTP (*Accredited Coach Training Program*) et l'approche portfolio<sup>1213</sup>. L'approche ACTP comprend la participation à un programme de 60 heures de formation reconnue par la Fédération internationale de coaching, incluant des temps de formation en téléconférences et des temps de supervision. L'approche portfolio (faite sur mesure) comprend la participation à un minimum de 40 heures de cours reconnus par la Fédération, 20 heures de formation complémentaire et une supervision de 10 heures par un coach-mentor. Dans l'un ou l'autre cas, il est nécessaire d'avoir cumulé 100 heures de pratique de coaching, et ce, sous diverses modalités (individuel ou en groupe). Une fois reconnu, le coach reçoit un des trois niveaux d'accréditation suivants : ACC (*Associate Certified Coach*), PCC (*Professional Certified Coach*) ou MCC (*Master Certified Coach*). Je suis actuellement dans le processus d'accréditation conduisant à l'obtention du titre ACC.

L'affiliation à une association comme la FIC comporte plusieurs avantages, dont le plus important est sans contredit les possibilités de développement professionnel qu'elle procure. Chaque année, la FIC organise une grande conférence internationale où est offerte une formation de qualité par des intervenants de divers

---

<sup>1213</sup> À propos des modes d'accréditation professionnelle offerts par la Fédération internationale de coaching, voir la page HTML suivante : <http://www.coachfederation.org/credential/?navItemNumber=502> (visité le 2 décembre 2014).



horizons. J'ai pu participer à la 13<sup>e</sup> conférence internationale de la FIC qui s'est tenue à Montréal du 12 au 15 novembre 2008. 1200 coachs en provenance de 40 pays y participaient. Les chapitres locaux de la FIC donnent aussi l'occasion de socialiser et de s'intégrer à un réseau local de coachs. ICF Québec met aussi sur pied chaque année une conférence ayant pour but le développement de la pratique du coaching.

Deux mots en terminant sur la supervision en coaching. Celui qui pratique le coaching, que ce soit dans le monde des affaires ou dans le monde ecclésial, a intérêt à être supervisé sur le plan professionnel. Outre l'accompagnement personnalisé offert par un superviseur, il existe d'autres formes de supervision. J'ai eu la chance de participer à un groupe de codéveloppement professionnel animé par le coach-mentor Marcel Gemme, MCC. Ce groupe portait sur le développement des 11 compétences relationnelles énoncées par la FIC. Un groupe de codéveloppement est formé de professionnels appelés à jouer entre eux le rôle de consultants devant se prononcer sur tel ou tel cas réel soumis à leur examen. Celui qui soumet le cas est considéré comme le client. Il doit par conséquent se soumettre au jeu de la consultation. Cela donne lieu à de riches échanges qui permettent de revoir ses pratiques de coaching et d'apprendre d'autres praticiens d'expérience. La pratique du codéveloppement professionnel est en pleine croissance et elle fait l'objet d'un intérêt grandissant de la part des entreprises et des grandes organisations<sup>1214</sup>.

Comme on peut le voir, le modèle présenté dans cette thèse a fait l'objet d'une expérimentation sur le terrain. Il a donné lieu à des essais et des erreurs, à diverses tentatives d'adaptation liées à notre contexte pastoral. Il s'agit d'une expérience caractéristique de la phase prototypique de l'élaboration d'un modèle (chapitre 2). Cette thèse de type « élaboration d'un modèle d'intervention » a bel et bien donné lieu à une « mise à l'épreuve » durant laquelle l'intervenant-chercheur a voulu appliquer au fur et à mesure les découvertes qu'il faisait sur le terrain. Une première mise à l'épreuve fut celle vécue dans le cadre de la recherche-action (2008). Une deuxième mise à l'épreuve fut celle vécue au sein de notre ministère depuis ce temps (2008-2014). En ce sens, il est important de faire mémoire du chemin parcouru.

---

<sup>1214</sup> Pour connaître les fondamentaux de la pratique du codéveloppement : Payette, Adrien, Claude Champagne. *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 1997. Pour connaître la valeur et la portée pratique du codéveloppement : Hoffner-Lesure, Anne, Dominique Delaunay. *Le Co-développement professionnel et managérial*. Cormelles-le-Royal : Éditions EMS, 2011.

## 2. Retour sur les objectifs spécifiques de la recherche

Nous allons maintenant jeter un regard rétrospectif sur la démarche que nous avons entreprise. Le fait d'avoir voulu élaborer un modèle d'intervention constituait une nouveauté dans le programme de Doctorat en théologie pratique. La nouveauté tenait non seulement au format de la thèse, mais aussi à sa finalité résolument pratique. La recherche de compétences nous a entraîné dans une réflexion praxéologique qui accordait une grande importance à la dynamique « professionnelle ». Sur le plan théologique, on est en droit de se poser les questions suivantes : jusqu'où peut-on aller dans la recherche de compétences? Jusqu'à quel point la recherche d'efficacité professionnelle est-elle légitime? Jusqu'à quel point peut aller le développement du savoir, du savoir-faire et du savoir-être (contrat d'apprentissage)?

À côté de « l'applicationisme » et du « pragmatisme » (introduction de la partie 4), de telles interrogations soulèvent la délicate question du « professionnalisme ».

Le théologien Henri Nouwen est bien placé pour soulever ce genre de question, puisqu'il a été un disciple de Gordon Allport, un psychologue qui cherchait à lier ensemble religion et psychologie pastorale. Suivant ses conseils, il a étudié à l'Institut Menninger spécialisé dans la formation en pastorale clinique<sup>1215</sup>. Cette expérience l'a préparé à réfléchir aux relations qu'entretiennent entre eux professionnalisme et spiritualité. Étant donné l'étroite relation que Nouwen établit constamment entre la théologie, la spiritualité, la pratique pastorale et les sciences humaines, on peut ranger une grande partie de son oeuvre dans le champ de la théologie pratique.

Selon Nouwen, « le désir d'un plus grand professionnalisme est tout à fait compréhensible. Cette voie recèle un danger. Au lieu de se libérer pour laisser la place à l'esprit, le ministre pourrait s'empêtrer dans les complexités de sa soi-disant compétence »<sup>1216</sup>. D'une part, Nouwen reconnaît la nécessité d'une formation professionnelle pour le service pastoral. Pour lui :

Il n'y a désormais plus de doute que le ministère, le travail pastoral, exige une excellente préparation, non seulement en termes de connaissance et de

---

<sup>1215</sup> Beumer, Jurjen. *Henri Nouwen – Sa vie et sa spiritualité*. Montréal : Bellarmin, 1999, p. 25-26.

<sup>1216</sup> Nouwen, Henri J. M. *Par ses blessures nous sommes guéris – Le ministère sacerdotal dans le monde d'aujourd'hui*. Montréal : Bellarmin, 2002, p. 42.

compréhension de la Parole de Dieu, mais aussi en termes de relations pastorales qui permettent à la Parole de Dieu de rejoindre les humains<sup>1217</sup>.

D'autre part, Nouwen rappelle qu'il faut aller au-delà du « professionnalisme ». Il se demande : « Y a-t-il quelque chose au-delà de la dimension professionnelle; le ministère, le service pastoral n'est-il rien de plus qu'une spécialité parmi les professions d'aide? »<sup>1218</sup>. En ce qui nous concerne, la question pourrait être ainsi posée : Y a-t-il quelque chose au-delà des compétences relationnelles que nous avons dégagées? Malgré les précisions que nous avons voulu apporter, ce modèle d'intervention ne nous amène-t-il pas à faire de notre ministère une nouvelle spécialité, le coaching d'apprentissage, selon le paradigme de l'apprentissage?

C'est sur cet arrière-plan que nous allons évaluer l'atteinte des objectifs spécifiques que nous avons formulés. Nous le ferons en ayant en tête la relation qu'entretiennent « professionnalisme » et spiritualité, nous rappelant la mise en garde que formule Nouwen à ce sujet : « Afin que la préoccupation professionnelle ne dégénère pas en manipulation cléricale, elle doit se fonder sur une vie spirituelle profondément enracinée qui s'épanouit dans une attention constante pour ceux et celles avec qui il travaille »<sup>1219</sup>.

Notre réflexion s'achèvera en ayant recours aux écrits de Nouwen, et en particulier à son livre *Au nom de Jésus*, dans lequel il évoque les tentations que revêt le ministère dans un contexte de « professionnalisme », ainsi que les appels à la spiritualité qu'il recèle<sup>1220</sup>. Nous verrons en quoi ces éléments de réflexion nous amènent à opérer des déplacements comme intervenant-chercheur.

## 2.1 Le savoir

Dans le contrat d'apprentissage, nous évoquons le besoin d'acquérir des connaissances suffisantes permettant de mieux gérer le processus de formation de disciples. Nous exprimons aussi le besoin de nous doter de nouvelles connaissances fondamentales en ce qui a trait aux compétences liées à la formation de disciples. À travers ces besoins s'exprimait un besoin plus fondamental de contrôle et de pertinence à l'égard de notre contexte d'intervention. Nous allons justement explorer la relation qu'entretenaient dans notre recherche le savoir théologique et le contexte.

---

<sup>1217</sup> Nouwen, Henri J. M. *Pour des ministères créateurs*. Montréal : Bellarmin, 1999, p. 13.

<sup>1218</sup> Ibid.

<sup>1219</sup> Nouwen, Henri J. M. *Pour des ministères créateurs*. p. 16.

<sup>1220</sup> Nouwen, Henri J. M. *Au nom de Jésus : Réflexions sur le leadership chrétien*. Ottawa : Novalis, 2005.

Dans une perspective praxéologique, il est légitime de vouloir influencer le contexte dans lequel nous intervenons, en cherchant à contrôler ses comportements. En ce sens, notre recherche procédait d'un désir de nous doter d'une théorie de l'action, c'est-à-dire d'« une théorie du comportement humain délibéré, devenant pour l'agent une théorie de contrôle de ses comportements »<sup>1221</sup>. Mais jusqu'où doit aller ce contrôle? Doit-on acquérir un savoir professionnel d'abord en vue d'exercer un contrôle sur les autres? Nouwen assimile cette volonté de contrôle à celle du monde profane :

Le monde séculier dans lequel nous vivons nous dit d'une voix forte : "Nous pouvons prendre soin de nous. Nous avons le contrôle. Nous n'avons pas besoin de Dieu, de l'Église ou des prêtres. Et si nous n'avons pas le contrôle, nous devons nous efforcer de l'obtenir. Le problème n'est pas un manque de foi, mais un manque de compétence".<sup>1222</sup>

Comme on le voit, cette recherche de connaissance, certes légitime, comporte une tentation : celle de substituer l'ensemble de la réflexion à une volonté unilatérale de contrôle du contexte d'intervention. Nouwen associe ce phénomène à la première tentation de Jésus au désert : « Le tentateur s'approcha et lui dit : « Si tu es le Fils de Dieu, ordonne que ces pierres deviennent des pains ». Mais il répliqua : « Il est écrit : Ce n'est pas seulement de pain que l'homme vivra, mais de toute parole sortant de la bouche de Dieu » (Matthieu 4, 3-4). Jésus est tenté de concevoir son action comme si elle ne dépendait que de lui-même. Le tentateur lui dit d'« ordonner » que les pierres se changent en pain, comme si cela ne dépendait que de son bon vouloir. Jésus renonce à la tentation du contrôle unilatéral en reconnaissant que Dieu le Père est à l'origine de son intervention. Il lui dit quoi dire et quoi faire par sa Parole. La Parole de Dieu est pour Jésus sa théorie de l'action. Jésus intériorise cette théorie et la fait sienne dans son ministère. Dès lors, c'est parce qu'il reste en interaction constante avec Dieu le Père et qu'il cherche à mettre en pratique sa Parole qu'il peut espérer exercer une influence sur son environnement. Dieu le premier intervient en faveur du monde et il envoie son Fils agir au bénéfice de l'humanité (introduction de la partie 2).

Pour nous doter d'une théorie de l'action, nous avons mené une recherche-action afin de mettre au jour les compétences du formateur de disciples. Cette recherche nous a mené à reconnaître l'existence de compétences relationnelles qui étaient chez nous déficientes. Nous avons eu recours au coaching pour développer de telles compétences. Les compétences en coaching nous ont permis de faire une relecture critique des Évangiles. Dès lors, nous avons pu découvrir de nouvelles dimensions de la figure de Jésus formateur de disciples. Au terme de cet excursus biblique, nous reconnaissons que le Christ Ressuscité reste encore et toujours le premier formateur de disciples et que nous ne pouvons nous substituer à Lui. Nous

---

<sup>1221</sup> Argyris, Chris, Donald Schön. *Théorie et pratique professionnelle*. p. 54.

<sup>1222</sup> Nouwen, Henri J. M. *Au nom de Jésus*. p. 29.

sommes plutôt appelé à nous identifier à Lui et à entretenir avec Dieu son Père le même type de relation qu'il entretient lui-même. Alors que dans un premier temps, nous étions motivé par un souci de contrôle de notre intervention, nous nous sentons maintenant appelé à lâcher-prise, puisque c'est la fidélité à l'exemple de Jésus et notre adhésion à sa Parole vivante qui nous amène à relativiser notre besoin de contrôle. La recherche-action nous aura amené à mieux adhérer à la Parole de Dieu et à vouloir encore plus la mettre en pratique.

D'autre part, cette recherche était associée à une volonté de pertinence dans le contexte actuel. Il est légitime de vouloir mener une action qui soit appropriée dans le contexte qui est le nôtre. Comme le rappelle Nouwen :

Ne sommes-nous pas appelés à faire quelque chose qui permette aux personnes de réaliser que notre action peut faire une différence dans leur vie? Ne sommes-nous pas appelés à guérir les malades, à nourrir les affamés et à atténuer la souffrance des pauvres? Jésus fut confronté à ces mêmes questions.<sup>1223</sup>

En décrivant notre contexte d'intervention, nous avons voulu que notre recherche soit « pertinente » à l'égard de ce que nous vivons en milieu paroissial.

La « pertinence » de la recherche devait être assurée par la prise en compte du contexte de « nouvelle évangélisation ». Elle constitue une réalité multiforme qui est porteuse d'un ensemble de fondements, de valeurs, de compétences et de méthodes pour adapter notre ministère dans le contexte dans lequel nous sommes. Cependant, à bien y regarder, l'usage de l'expression « nouvelle évangélisation » dans les *Lineamenta* du Synode sur la nouvelle évangélisation (2012) indique qu'il faut renoncer à en faire d'abord et avant tout un concept marquant la « pertinence » de l'Église dans le monde actuel. À trop miser sur sa dimension contextuelle, les *Lineamenta* ont fini par vider de sa substance ce concept, en le réduisant à sa dimension pastorale et en faisant oublier sa dimension doctrinale.

Si la nouvelle évangélisation constitue une *praxis* de discernement dans le monde, c'est qu'elle est d'abord et avant tout une *praxis* de conversion en Église, qui découle elle-même d'une nouvelle écoute de la Parole de Dieu. Par conséquent, écoute, conversion et discernement sont des réalités indissociables. Dans l'exhortation apostolique post-synodale *Verbum Domini*, Benoît XVI rappelle que le point de départ de la nouvelle évangélisation est l'écoute : « notre temps doit être toujours davantage le temps d'une nouvelle écoute de la Parole de Dieu et d'une *Nouvelle Évangélisation* »<sup>1224</sup>.

---

<sup>1223</sup> Idem p. 27.

<sup>1224</sup> Benoît XVI. *Verbum Domini*. n° 122.

Bien que le besoin de contrôle et de pertinence soit légitime, notre recherche théologique nous a mené à relativiser ce besoin, en nous mettant davantage à l'écoute de la Parole de Dieu. C'est ce que Nouwen invite à faire, en nous mettant à l'écoute de l'appel de Jésus :

Avant de confier à Pierre la mission de berger, Jésus lui demanda : "Simon, fils de Jean, m'aimes-tu plus que ceux-ci?" Il lui demanda à nouveau : "M'aimes-tu?" Et une troisième fois, il lui demanda: "M'aimes-tu?" Nous devons entendre cette question comme une question centrale pour tout notre ministère chrétien parce qu'elle peut nous permettre d'être sans pertinence tout en demeurant pleinement confiants<sup>1225</sup>.

En répondant à l'appel de Jésus, en se mettant à l'écoute de sa Parole, la recherche théologique peut prendre une autre forme. Nouwen invite à redécouvrir la dimension mystique de la théologie en en faisant d'abord et avant tout une expérience d'écoute et d'union à Dieu dans la prière.

Dans cette perspective, il invite à renouer avec la pratique de la prière contemplative : « S'il y a une discipline que le leader chrétien du futur a besoin d'apprendre, c'est bien celle de demeurer en présence de celui qui nous demande : "M'aimes-tu? M'aimes-tu? M'aimes-tu?" C'est la discipline de la prière contemplative »<sup>1226</sup>. La pratique de la théologie puise dans la prière contemplative son point d'ancrage. Elle permet de ne pas céder au besoin irrépensible de contrôle et de pertinence : « Par la prière contemplative, nous pouvons nous garder de la tentation de nous laisser séduire par les questions urgentes et de devenir étrangers à notre coeur et au coeur de Dieu »<sup>1227</sup>. En devenant ce que Nouwen appelle un « contemplatif actif », nous sommes plus à même de « rompre le cercle vicieux des besoins immédiats exigeant des satisfactions immédiates »<sup>1228</sup>. Nous sommes moins susceptible d'opter pour la mission au détriment de l'Évangile, et d'être victime de ce que nous avons appelé la réduction socioculturelle de la vie ecclésiale (introduction de la partie 5).

Par expérience, nous reconnaissons que la pratique de la prière contemplative nous permet de garder une saine distance critique qui favorise une réelle créativité sur le plan théologique. Dans le cadre de la rédaction de la thèse, un séjour prolongé dans un contexte monastique nous a amené à reconnaître la vérité contenue dans les paroles de Nouwen. Nous espérons poursuivre la réflexion théologique en puisant dans la prière et la *lectio divina* l'énergie nécessaire pour agir dans le monde sans être du monde (Jean 17, 14).

---

<sup>1225</sup> Nouwen, Henri J. M. *Au nom de Jésus*. p. 32.

<sup>1226</sup> *Idem* p. 36.

<sup>1227</sup> *Ibid.*

<sup>1228</sup> Nouwen, Henri J. M. *Par ses blessures nous sommes guéris*. p. 44.

## 2.2 Le savoir-être

Dans le contrat d'apprentissage, la recherche de compétences était associée à une quête de reconnaissance socioprofessionnelle. Nous disions vouloir trouver notre place dans la structure sociale et ecclésiale, en réfléchissant sur la pertinence de notre pratique. Cette difficulté quant à la place qui nous revenait s'exprimait de bien des façons. Elle se manifestait à travers l'image de compétence que nous voulions projeter. Elle se manifestait aussi au questionnement relatif à l'institution ecclésiale et plus largement à la place d'un prêtre engagé en formation de disciples dans la société actuelle.

Objectivement, on peut dire que la recherche de compétences relève toujours d'une volonté plus ou moins explicite d'affirmation de son identité professionnelle. Cette volonté est légitime, « dans un monde de plus en plus professionnel et où les spécialités se développent, les unes à côté des autres »<sup>1229</sup>. Il est normal que le ministre veuille trouver sa place dans le champ vocationnel (et professionnel) et qu'il cherche à préciser la contribution spéciale qu'il a à apporter dans l'Église et dans le monde :

Aucun pasteur, aucun intervenant ne peuvent vivre une vie créatrice et signifiante si ces sentiments l'écrasent. Quelqu'un qui pense qu'il n'a aucune contribution spéciale à offrir à ses semblables, qu'il est considéré comme faisant partie du décor et non comme un atout pour la vie, qui se sent toléré plutôt que nécessaire, celui-là deviendra tôt ou tard déprimé, apathique, terne et irritable. Ou alors il décidera de quitter le ministère pour entrer dans une "vraie profession"<sup>1230</sup>.

En ce sens, la recherche de compétences en coaching relevait bien d'une volonté d'affirmation de soi. La recherche-action que nous avons menée, puis la formation professionnelle que nous nous sommes donnée, ont contribué à renforcer la conscience de la valeur de notre propre contribution à l'Église et au monde. L'acquisition de nouvelles compétences en coaching nous a permis d'étendre le champ de nos habiletés et de prétendre à une nouvelle forme de reconnaissance sur le plan professionnel. Nous allons devenir ce que Nouwen appelle « un prêtre à trait d'union », c'est-à-dire un prêtre-coach dont la compétence serait dûment reconnue par une association professionnelle.

Ceci étant dit, cette volonté d'affirmation de soi comporte une contrepartie : « Au moment même où l'on se sent sûr de soi ou orgueilleux, on se rappelle ces quelques mots du Christ : "Si quelqu'un veut venir à ma suite, qu'il se renonce lui-même - car quiconque perd sa vie pour moi la trouvera" (Mt 16, 24-25) ». Encore une

---

<sup>1229</sup> Nouwen, Henri J. M. *Pour des ministères créateurs*. p. 60.

<sup>1230</sup> Idem p. 61.

fois, les besoins fondamentaux de l'intervenant se voient transformés par la parole de Jésus qui invite au dépassement. En d'autres termes, à la volonté d'affirmation de soi doit pouvoir succéder le désir de renoncement à soi : « Quand le ministre se convainc qu'il a une contribution à faire et même qu'il touche le cœur de la vie, quand il est tout prêt à l'affirmation de soi et qu'il se sent sur le point de réaliser ses espoirs et d'accomplir ses plus profondes aspirations, c'est alors qu'il est confronté à l'appel à se renoncer lui-même, à se considérer lui-même comme un serviteur inutile qui occupe la dernière place »<sup>1231</sup>.

Cette dynamique d'affirmation de soi et de renoncement à soi est présente dans la pratique du coaching. Elle constitue un autre binôme à considérer en théologie pratique (chapitre 10). En pratiquant le coaching selon les règles de l'art, nous avons été amené à reconnaître les forces et les limites d'une pratique professionnelle vécue selon les standards établis. Nous avons pris conscience que les personnes coachées, bien qu'elles s'attendaient à un service professionnel de notre part, voyaient en nous davantage qu'un coach. Elles nous considéraient aussi comme un conseiller, un mentor et un leader. C'est pourquoi il nous a fallu adapter notre pratique de coaching aux besoins des gens dont nous avons la charge. En d'autres termes, il a fallu que nous utilisions un style d'apprentissage adapté aux besoins des apprentis. Un spécialiste de la formation de disciples, Joel Comiskey, dit à ce sujet qu'il faut « se servir de tout ce que nous avons dans notre boîte à outils »<sup>1232</sup>. Quand survient une demande ponctuelle qui ne correspond pas à la pratique du coaching, il s'agit de répondre à la demande, en signifiant sur le moment à la personne coachée que nous devons changer notre approche relationnelle pour répondre à sa demande. Dans la pratique courante, c'est ce qu'on appelle « changer de chapeau ». Le fait de devoir « changer de chapeau » nous a amené à devoir renoncer par moments à notre nouvelle identité de coach. Ainsi, nous avons été amené à relativiser cette pratique professionnelle et à la situer dans la pratique plus large de la formation de disciples. Si nous acceptons de marcher sur cette voie, il nous faut accepter que notre identité professionnelle ne soit pas tout à fait claire et que ce soit notre identité sacerdotale qui prenne le relais. Comme le dit avec raison Nouwen : « Beaucoup de prêtres, de pasteurs et d'agents de pastorale sont très préoccupés d'être acceptés par les gens compétents et d'avoir une identité claire. Mais est-ce si important de se réaliser à titre professionnel? »<sup>1233</sup>.

Au-delà du coaching, cette dynamique d'affirmation et de renoncement est au cœur de la formation de disciples. Comme nous l'avons déjà mentionné, cette pratique se caractérise par l'emploi de plusieurs approches relationnelles. Par conséquent, celui qui s'adonne à une telle pratique ne peut prétendre être à lui seul « le » spécialiste de toutes ces approches. Son statut de « spécialiste » l'amène à devoir travailler en

---

<sup>1231</sup> Idem p. 63.

<sup>1232</sup> Comiskey, Joel. *You Can Coach : How to Help Leaders Build Healthy Churches Through Coaching*. Moreno Valley : CCS Publishing, 2010, p. 50.

<sup>1233</sup> Nouwen, Henri J. M. *Pour des ministères créateurs*. p. 64.



équipe. En d'autres termes, le fait de se considérer comme un « spécialiste » amènerait les pasteurs à collaborer entre eux, sachant que la formation de disciples est une pratique pluridisciplinaire qui nécessite le travail de chacun (chapitre 10).

Étonnamment, un tel état de choses est rarement reconnu par les ministres et les agents de pastorale sur le terrain : « Peu d'entre nous peuvent s'enorgueillir de disposer d'un vaste répertoire d'habiletés. Mais nous avons pour la plupart tendance à penser que, si nous avons quelque chose à montrer, c'est seuls que nous devons le faire »<sup>1234</sup>. Ainsi, le corollaire de l'affirmation de soi à sens unique, c'est l'esprit de compétition et l'individualisme : « La célébrité et l'héroïsme individuel, qui sont des aspects évidents de notre société de compétition, ne sont pas totalement étrangers à l'Église. Même là, l'image dominante est celle d'hommes ou de femmes qui ont réussi à bout de bras »<sup>1235</sup>.

Pour briser le cercle vicieux de la seule affirmation de soi, Nouwen propose la pratique de l'attention mutuelle, ce qui nous semble être associé à ce que nous avons appelé la compétence de la « redevabilité » (chapitre 7). L'évangélisation et la formation de disciples requièrent la pratique de la redevabilité. Nouwen rappelle que Jésus a envoyé ses disciples en mission deux par deux (Marc 9, 7) et que, par conséquent, l'on ne peut proclamer la Bonne Nouvelle en restant seuls<sup>1236</sup>. Dans ce contexte, nous croyons que ceux qui s'adonnent à la formation de disciples gagneraient à se rassembler périodiquement pour se soutenir mutuellement et trouver ensemble réconfort et stimulation au moyen d'échanges fraternels :

Je suis persuadé que les prêtres et les ministres... ont besoin de se retrouver dans un lieu vraiment sûr pour eux-mêmes où ils peuvent partager leurs souffrances et leurs luttes profondes avec des personnes qui n'ont pas besoin d'eux, mais qui les aident à entrer davantage dans le mystère de l'amour de Dieu<sup>1237</sup>.

Signalons enfin que la recherche de compétences et d'affirmation de soi mérite d'être située dans une perspective développementale. C'est d'ailleurs ce que suggère Nouwen :

Selon les périodes de la vie, l'accent sera mis davantage sur un pôle ou sur un autre, mais, en général, à mesure qu'une personne acquiert plus de maturité, elle aura tendance à moins rechercher à ceindre ses reins elle-même et plutôt à tendre les mains et à suivre Celui qui a trouvé sa vie en la perdant<sup>1238</sup>.

---

<sup>1234</sup> Nouwen, Henri J. M. *Au nom de Jésus*. p. 45.

<sup>1235</sup> Idem p. 50.

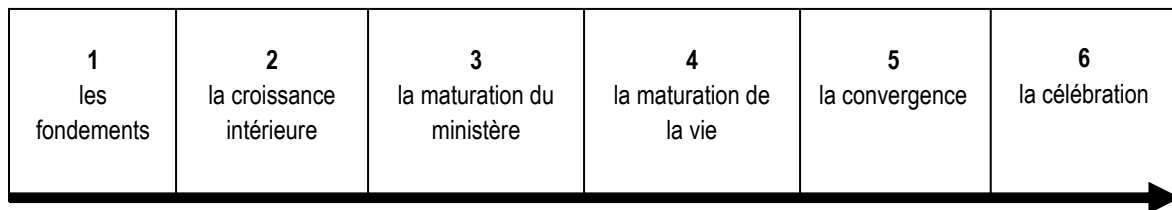
<sup>1236</sup> Idem p. 47.

<sup>1237</sup> Idem p. 56.

<sup>1238</sup> Nouwen, Henri J. M. *Pour des ministères créateurs*. p. 67.

Nous avons pu approfondir une telle perspective grâce à la théorie de l'émergence du leadership de J. Robert Clinton. Clinton a développé une théorie développementale du leadership en faisant l'étude comparative de centaines de récits de vie de leaders chrétiens. Cette étude l'a amené à reconnaître 6 phases de développement du leadership : 1- les fondements (*sovereign foundations*); 2- la croissance intérieure (*inner life growth*); 3- la maturation du ministère (*ministry maturing*); 4- la maturation de la vie (*life maturing*); 5- la convergence (*convergence*); 6- la célébration (*afterglow* ou *celebration*)<sup>1239</sup>. Voici la représentation graphique que nous en tirons :

**Graphique 37 : Les phases de développement du leadership selon Clinton**



Selon Clinton, le développement de chaque leader est unique et peu de leaders traversent toutes ces phases. Parmi celles-ci, la phase de maturation du ministère (3) comporte le développement des compétences pastorales. Idéalement, au terme de cette phase, les leaders qui ont bien négocié cette période de leur vie en viennent à réfléchir sur les compétences qu'ils ont acquises. Ils en viennent ainsi à modéliser leur propre « philosophie du ministère » (*philosophy of ministry*) et à la mettre par écrit. Cela correspond globalement à ce que nous appelons un « modèle d'intervention ».

Selon Clinton, il vaut la peine de modéliser sa philosophie du ministère puisque tout leader en détient une. Elle résulte du développement du leadership. Elle rend plus efficace le ministère. Elle doit être adaptée à chaque leader. Elle serait aussi garante de la fécondité future du ministère. Une fois cette phase traversée (3), la préoccupation pour le développement des compétences reste toujours présente, bien qu'elle se situe au second plan. Dès la phase de la maturation de la vie (4), le leader qui a intégré certaines compétences est appelé à développer ses dons et ses charismes et à veiller au développement des vertus chrétiennes (*character*).

Le fait de disposer d'une vision développementale nous amène à reconnaître que le besoin de compétences professionnelles auquel veut répondre cette recherche est associé à une phase de développement de notre leadership. Si l'on se fie à cette théorie, nous n'avons pas à surinvestir notre temps et nos énergies dans le développement de compétences, sachant que d'autres défis développementaux nous attendent maintenant

<sup>1239</sup> Clinton, J. Robert. *The Making of a Leader*. p. 37-40. Nous sommes à l'origine de ce graphique.

que cette phase s'achève. Il s'agit d'une autre façon d'illustrer la dynamique d'affirmation et de renoncement de soi présente dans la vie de tout leader chrétien : celle-ci est vécue au gré des phases développementales que nous traversons.

## 2.3 Le savoir-faire

Dans le contrat d'apprentissage, nous voulions développer les habiletés relatives au **savoir-faire**. Pour ce faire, nous exprimions un besoin de cohérence professionnelle, qui nous incitait à vouloir acquérir une méthodologie en relation d'aide. En particulier, nous exprimions le besoin de développer des techniques en leadership et en coaching.

Cette dernière section nous amène donc à explorer les rapports qu'entretiennent entre eux le pouvoir, et en particulier le pouvoir de la technique, avec la dynamique relationnelle au cœur du ministère. Ces thèmes se trouvent contenus dans la troisième tentation de Jésus au désert : « C'était la tentation du pouvoir. "Je te donnerai tous les royaumes de la terre", disait le démon à Jésus »<sup>1240</sup>. Nouwen explique ce qu'il entend par là :

La plus grande tentation est de considérer le pouvoir comme un instrument utile pour la proclamation du message évangélique. On ne cesse d'entendre de tous les côtés qu'avoir du pouvoir, pourvu qu'on l'utilise au service de Dieu et de ses frères, est une bonne chose<sup>1241</sup>.

Il est vrai qu'on ne cesse de dire que le pouvoir de la technique, pourvu qu'il soit utilisé en vue de l'annonce de l'Évangile, est une bonne chose. On tombe alors dans ce que nous avons appelé le « pragmatisme », c'est-à-dire le recours à des techniques et à des méthodes qu'on laisse fonctionner « par elles-mêmes », sans que nous en questionnions les fondements, sans que nous réfléchissions sur les principes sur lesquelles elles s'appuient. Cette tentation se retrouve aussi dans la pratique du coaching, où plusieurs coachs ont recours à un amalgame hétéroclite de techniques, sans réfléchir sur les incidences de celles-ci sur leur relation de coaching.

Dans ce contexte, on comprend que « le pouvoir offre un substitut à la difficile tâche d'aimer »<sup>1242</sup>. Le pouvoir sous toutes ses formes, et en particulier le pouvoir de la technique, peut être un substitut à la difficile tâche de développer et d'entretenir une relation interpersonnelle. Si l'on s'en fie à la manière selon laquelle nous avons

---

<sup>1240</sup> Nouwen, Henri J. M. *Au nom de Jésus*. p. 63.

<sup>1241</sup> Idem p. 64.

<sup>1242</sup> Idem p. 65.

formulé nos objectifs, il semble que le risque d'instrumentalisation de la relation ait été présent. Pourquoi? Parce que nous n'avons pas fait de la relation pastorale l'enjeu premier de la réflexion. Il s'agissait bien plutôt de découvrir une méthodologie et des techniques qui allaient assurer une meilleure régulation du processus d'intervention.

Dès le départ de la recherche-action, la quête de compétences a été conditionnée par une recherche de pouvoir technique. Dans le protocole de recherche, nous disions vouloir découvrir des « principes et des critères » associés au processus de formation de disciples. Au terme de la recherche-action, nous avons reformulé la question de recherche, en incluant les principes et les critères dans la quête plus large de « compétences » chez le formateur de disciples. Bien que nos préoccupations se soient élargies, elles n'ont pas changé de manière substantielle. Il aura fallu l'analyse des transcriptions pour nous faire opérer un déplacement : de la recherche technique au développement relationnel. Nous pourrions résumer ce déplacement par une série de passages :

- le passage de l'évaluation extrinsèque à l'évaluation intrinsèque;
- le passage de la théorie de référence à la théorie d'usage;
- le passage de la compétence technique à la compétence relationnelle;
- le passage de la pratique à la *praxis*, jusqu'à la *Christopraxis*.

Le fait de devoir opérer de tels passages nous a amené à voir les limites de notre technique d'intervention. Du coup, la reconnaissance de notre impuissance technique nous a conduit sur un autre terrain : non pas celui du pouvoir, mais celui de la relation. Nouwen dirait que nous avons dû reconnaître que nous ne « menions » pas tous les aspects de notre intervention et que nous étions de quelque façon « mené » par quelque chose d'autre, voire par Quelqu'un : « Mais je suis aussi en train d'apprendre que le mystère du leadership signifie, dans une bonne mesure, être mené »<sup>1243</sup>. Nouwen fait ici référence à ce passage de l'Évangile selon saint Jean où Jésus dit à Pierre : « En vérité, en vérité, je te le dis, quand tu étais jeune, tu nouais ta ceinture et tu allais où tu voulais ; lorsque tu seras devenu vieux, tu étendras les mains et c'est un autre qui nouera ta ceinture et qui te conduira là où tu ne voudrais pas » (Jean 21, 18). Ce passage clé de la spiritualité de Nouwen nous rappelle que l'acceptation de notre impuissance, voire de notre pauvreté comme pasteur, nous permet de nous laisser conduire par le Seigneur : « la pauvreté nous permet d'être un pasteur tout en nous laissant diriger ». Reconnaître notre pauvreté relationnelle nous a permis d'être davantage ouvert aux autres, ainsi qu'aux motions de l'Esprit : « Nous deviendrons dépendants des réactions positives ou négatives de

---

<sup>1243</sup> Idem p. 62.

ceux vers qui nous allons, et nous serons ainsi vraiment menés là où l'Esprit de Jésus veut nous conduire »<sup>1244</sup>.

La pauvreté de notre *praxis* nous a amené à nous ouvrir à la présence du Christ Ressuscité. Elle a ouvert chez nous la porte à la réflexion théologique. À ce sujet, Nouwen demande :

Quelle discipline est alors requise de la part d'un leader qui veut vivre "les bras étendus"? Je propose ici la discipline d'une réflexion théologique permanente [...] une réflexion théologique soutenue nous permettra de discerner de façon critique ce vers quoi nous sommes menés<sup>1245</sup>.

Dans cet esprit, la réflexion théologique se veut d'abord et avant tout un effort de discernement au cœur même de l'action pastorale. Cela s'apparente à ce que Saint-Arnaud à la suite de Schön appelle « la réflexion-dans-l'action ». Elle demande de la part de l'intervenant un changement de paradigme<sup>1246</sup>. La théologie pratique est le processus par lequel nous découvrons le *telos* de la *Christopraxis* au cœur même de notre action pastorale.

En guise d'exemple, Anderson présente Jean le Baptiste engagé dans la pratique du baptême. Un *telos* prédéterminé conditionnait sa pratique : il s'agissait de la repentance. Lorsque Jésus se présenta à lui, Jean le Baptiste ne voulut pas le baptiser, puisque cette action ne correspondait pas au *telos* qu'il avait déterminé. Suivant cette logique, Jean le Baptiste demeurait bel et bien dans la sphère de la *poiesis*. Étant donné l'insistance de Jésus, Jean a été mené là où il ne souhaitait pas être mené. Il a dû reconnaître l'Action de Dieu au cœur même de sa pratique baptismale. Comme le dit Anderson : « ce qui commença par une pratique, devint une praxis »<sup>1247</sup>. C'est en pratiquant le baptême de repentance que Jean a pu découvrir l'action de l'Esprit-Saint et qu'il a pu opérer un réel discernement théologique.

C'est à ce genre de discernement au cœur des événements que serait appelé le pasteur : « La réflexion théologique, c'est réfléchir sur les réalités douloureuses et joyeuses du quotidien dans l'esprit de Jésus et, par le fait même, accepter consciemment d'être guidé avec douceur par Dieu »<sup>1248</sup>.

Pour Anderson, le discernement théologique constitue une voie de restauration intérieure pour le pasteur : « je maintiens que le renouvellement de sa propre théologie par la redécouverte de la présence et de la puissance

---

<sup>1244</sup> Idem p. 68.

<sup>1245</sup> Idem p. 69.

<sup>1246</sup> Saint-Arnaud, Yves. « La réflexion-dans-l'action – Un changement de paradigme. » *Recherche et formation*, n° 36 (2001) : p. 17-27 (<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR036-02.pdf> – visité le 21 août 2014).

<sup>1247</sup> Anderson, Ray S. *The Soul of Ministry*. p. 27.

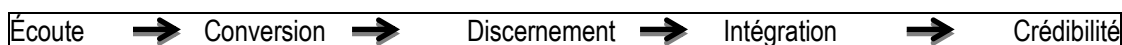
<sup>1248</sup> Nouwen, Henri J. M. *Au nom de Jésus*. p. 72.

du Christ dans le ministère va réduire le stress débilant et restaurer la joie et l'espérance au sein du ministère »<sup>1249</sup>. La pratique de la révision de vie devient un lieu de renouveau théologique. Anderson considère qu'« un journal quotidien pour réfléchir théologiquement sur les évidences que procure le ministère du Christ dans son propre travail ministériel devient un journal de renouveau spirituel et personnel. C'est vrai! »<sup>1250</sup>.

### 3. Conclusion finale

Pour conclure cette thèse, nous avons mené une réflexion sur les gains que le programme de Doctorat en théologie pratique nous a permis de faire en terme de savoir, de savoir-être et de savoir-faire. Ce constat nous amène à reconnaître les tensions dynamiques présentes à chacun des niveaux d'intervention : tension entre savoir et contexte (savoir), tension entre affirmation de soi et renoncement à soi (savoir-être), tension entre pouvoir et relation (savoir-être). Le fait de reconnaître cet état de tension dans notre *praxis* missionnaire nous amène à identifier du même coup les métacompétences que nous sommes appelés à développer pour les assumer positivement. Nous en avons identifié jusqu'à présent trois : l'écoute, la conversion et le discernement (chapitre 1). Anderson suggère deux autres compétences pour compléter ce cycle : l'intégration et la crédibilité<sup>1251</sup>. En guise de conclusion, nous proposons d'envisager la réflexion en théologie pratique sous la forme d'un cycle que nous présenterons dans un graphique ci-dessous. Ce graphique original montre la relation de causalité qu'entretient entre elles chacune de ces compétences :

**Graphique 38 : les métacompétences en théologie pratique**



À l'origine de toute réflexion théologique, il y a une situation de crise. Dans la mesure où l'intervenant se met à l'écoute de Dieu au cœur même de cette crise, celle-ci conduit à s'engager dans un processus de conversion. Par conversion, nous entendons d'abord et avant tout un changement de mentalité, qui conduit à un changement de style de vie. Comme le dit Paul (Romains 12, 2), la conversion conduit au discernement. Le discernement théologique consiste ainsi à reconnaître sur le terrain l'Action de Dieu au contact de la Parole de Dieu. Un tel effort de discernement amène à ne jamais dissocier la parole de l'action, et nous évite de tomber dans les dangers que constituent le « pragmatisme » ou « l'applicationisme ». Un tel effort nous amène ainsi à une intégration toujours plus grande de notre ministère, associant parole et action, ou encore, théorie de

<sup>1249</sup> Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology*. p. 289.

<sup>1250</sup> Ibid.

<sup>1251</sup> Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology*. p. 56-59.

référence et théorie d'usage, sous l'effet du *telos* du Christ Ressuscité. En veillant à la congruence de nos paroles et de nos actions, nous pouvons laisser le Christ Ressuscité accomplir son ministère par notre intermédiaire. De cette manière, il fait de nous des signes de sa présence. C'est ainsi que nous sommes appelé à parler de crédibilité : « La crédibilité est la transparence de la méthode et la lucidité de la pensée qui fait que la présence du Christ est évidente en elle-même et qu'elle est digne d'adhésion dans chaque évènement du ministère »<sup>1252</sup>. Par conséquent, la théologie pratique nous a permis d'accomplir un cycle de réflexion, qui va du « croire » au « croyable », de l'acte de croire soi-même à la Parole au fait que notre vie et notre ministère soit « croyable », c'est-à-dire signe efficace de la Parole auquel d'autres puissent adhérer pleinement. La théologie pratique permet ainsi de faire de sa vie et de son ministère une réalité sacramentelle. Il s'agit à la fois d'une grâce et d'une responsabilité. D'où l'exhortation contenue dans le rituel d'ordination : « Prenez conscience de ce que vous ferez, vivez ce que vous accomplirez, et conformez-vous au mystère de la croix du Seigneur »<sup>1253</sup>. Porté par la prière de l'Église et assuré de l'intervention de Dieu qui nous précède, nous sommes porté à répondre : « Que Dieu lui-même achève en nous ce qu'il a commencé ».

**Jean-Philippe Auger, prêtre**

14 septembre 2014

Fête de la Croix glorieuse

---

<sup>1252</sup> Idem p. 58.

<sup>1253</sup> Congrégation pour le culte divin et la discipline des sacrements. *Pontifical romain*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 1977, n° 2.29.





# Bibliographie

Les ouvrages et les articles ci-dessous ont été classés selon un ordre thématique. Les thèmes s'inspirent des catégories fondamentales de la théologie pratique (voir le graphique 2 : les niveaux de réflexion en théologie pratique).

## 1. Dimension théologique et ecclésiologique

### 1.1. Théologie pratique

Anderson, Ray S. *Minding God's Business*. Eugene : Wipf & Stock Publishers, 2008.

Anderson, Ray S. *Ministry On The Fireline – A Practical Theology For An Empowered Church*. Downers Grove : Intervarsity Press, 1993.

Anderson, Ray S. *Spiritual Caregiving as Secular Sacrament: A Practical Theology for Professional Caregivers*. Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2003.

Anderson, Ray S. *The Shape of Practical Theology: Empowering Ministry with Theological Praxis*. Downers Grove : InterVarsity Press, 2001.

Anderson, Ray S. *The Soul of Ministry*. Louisville : Westminster John Knox Press, 1997.

Auger, Jean-Philippe. « La théologie pratique au service de la conversion théologique des pasteurs. » *La conversion pastorale pour la nouvelle évangélisation*. Mario Saint-Pierre, dir. Québec : Éditions Néhémie, 2012, p. 141-167.

Auger, Jean-Philippe. *Pour la structuration de l'identité du chrétien par la vie théologale*. Sainte-Foy : Université Laval, 1997.

Ballard, Paul, John Pritchard. *Practical Theology in Action – Christian Thinking in the Service of Church and Society*. London : SPCK, 1996.

Bonhoeffer, Dietrich. *Vivre en disciple – Le prix de la Grâce*. Genève : Labor et Fides, 2009.

Bosch, David J. *Dynamique de la mission chrétienne – Histoire et avenir des modèles missionnaires*. Lomé/Paris/Genève : Hahô/Karthala/Labor et Fides, 1995.

Browning, Don S. *A Fundamental Practical Theology – Descriptive and Strategic Proposals*. Fortress Press Book : Minneapolis, 1991.

Pasquier, Abel. « Typologie des mécanismes du transmettre ». *Essais de théologie pratique : l'institution et le transmettre*, dir. Jacques Audinet, Paris : Beauchesne, 1988, p. 117-133.

Routhier, Gilles. *Le devenir de la catéchèse*. Montréal : Médiaspaul, 2003.

Saint-Pierre, Mario. *Les fondements bibliques de la croissance au service de la nouvelle évangélisation*. Québec : Éditions Néhémie, 2008.

Stone, Bryan. *Evangelism after Christendom – The Theology and Practice of Christian Witness*. Grand Rapids : Brazos Press, 2007.

Viau, Marcel. « Les actes fondateurs de la théologie pratique. » *Précis de théologie pratique*, dir. Gilles Routhier et Marcel Viau, Montréal/Bruxelles : Novalis/Lumen Vitae, 2004, p. 237-249.

## **1.2. Magistère**

Barreau, Jean-Marc. *Systématisation du contenu théologique de l'expression "nouvelle évangélisation" à la lumière de la théologie pastorale de Jean-Paul II - Analyse de trois référents théologiques suggérés par la lettre apostolique Tertio Millennio Adveniente publiée par Jean-Paul II en 1994*. Montréal : Université de Montréal, 2012.

Benoît XVI. « Discours au congrès promu par le Parti populaire européen. » Vatican : Édition polyglotte vaticane, 30 mars 2006.

Benoît XVI. *Exhortation post-synodale "Verbum Domini"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 2010.

Benoît XVI. *Lettre apostolique sous forme de motu proprio "Ubicumque et semper"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 21 septembre 2010.

CELAM. *Document final de la 4<sup>ème</sup> conférence générale de l'épiscopat latino-américain et des Caraïbes*. Saint-Domingue (République Dominicaine) : CELAM, 1992.

CELAM. *Document final de la 5<sup>ème</sup> conférence générale de l'épiscopat latino-américain et des Caraïbes*. Aparecida (Brésil) : CELAM, 2007.

Concile Vatican II. *Décret "Ad Gentes" sur l'activité missionnaire de l'Église*. Montréal : Fides, 1967.

Conférence des évêques catholiques du Canada. *Catéchisme de l'Église catholique – Édition définitive avec guide de lecture*. Ottawa : Concacan, 1998.

Congrégation pour le clergé. *Directoire général pour la catéchèse*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 1997.  
Congrégation pour le clergé. *Directoire pour le ministère et la vie des prêtres (nouvelle édition)*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 2013.

Congrégation pour le culte divin et la discipline des sacrements. *Directoire sur la piété populaire et la liturgie*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 2001.

Congrégation pour le culte divin et la discipline des sacrements. *Pontifical romain*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 1977.

François. « Discours aux évêques responsables du Conseil Épiscopal Latino-Américain (C.E.L.A.M.) à l'occasion de la réunion générale de coordination. » Rio de Janeiro (Brésil) : Centre d'études de Sumaré, dimanche 28 juillet 2013.

François. *Exhortation apostolique "Evangelii Gaudium"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 2013.

Hegy, Pierre. « A critical note on Aparecida and the future of the Catholic Church of Latin America. » *Social Compass* 59, n° 4 (décembre 2012) : p. 539-551.

Jean-Paul II. « Allocution prononcée à l'occasion du VI<sup>e</sup> Symposium du Conseil des Conférences épiscopales d'Europe. » *La Documentation Catholique* n° 1906 (17 novembre 1985) : p. 1083-1087.

Jean-Paul II. *Exhortation post-synodale "Christifideles Laici"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 1988.

Jean-Paul II. *Exhortation post-synodale "Ecclesia in Europa"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 28 juin 2003.

Jean-Paul II. *Exhortation post-synodale "Pastores dabo vobis"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 25 mars 1992.

Jean-Paul II. *Lettre apostolique "Tertio Millenio Adveniente"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 6 janvier 2001.

Jean-Paul II. *Lettre encyclique "Redemptor Hominis"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 1979.

Jean-Paul II. *Lettre encyclique "Redemptoris Missio"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 7 décembre 1990.

Lestienne, Bernard. « Le Document d'Aparecida, des chemins d'avenir pour l'Église. » *Dial* 2955 (2007).

Libanio, Joao. « Conférence d'Aparecida – Cinquième conférence de l'épiscopat latino-américain et des Caraïbes. » *Études* 407, n° 11 (2007) : p. 498-509.

Paul VI. *Exhortation post-synodale "Evangelii Nuntiandi"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 1975.

Paul VI. *Lettre encyclique "Ecclesiam Suam"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 6 août 1964.

Saavedra, Luis Martinez. *La conversion des Églises latino-américaines - De Medellin à Aparecida (1968-2007)*. Paris : Karthala, 2011.

Secrétariat du Synode des Évêques. *Linéamenta de la XIII<sup>ème</sup> Assemblée générale ordinaire "La nouvelle évangélisation pour la transmission de la foi chrétienne"*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 2011.

Synode des Évêques. *XIII<sup>ème</sup> assemblée générale "La nouvelle évangélisation pour la transmission de la foi chrétienne" – Instrumentum laboris*. Vatican : Édition polyglotte vaticane, 2012.

### **1.3. Ecclésiologie**

#### **A) Assemblée**

Dulles, Avery. « Community of disciples as a model of the church. » *Philosophy and Theology* 1, n° 2 (hiver 1986) : p. 99-120.

Dulles, Avery. *Models of the Church (Expanded Edition)*. New York : Doubleday, 2002.

Gerosa, Libero. « Les normes canoniques de la paroisse, obstacle ou appui pour la mission de l'Église? Exposé introductif. » *Paroisses et nouvelle évangélisation. L'apport des mouvements ecclésiaux et nouvelles communautés – Actes du IV<sup>ème</sup> colloque de Rome*, dir. Jean-Luc Moens, Paris : Éditions de l'Émmanuel, 2009, p. 147-162.

Giffard, Pierre-Alain. *De la croissance numérique à la croissance intégrale : Un modèle de mission pour l'Église locale*. Montréal : Université de Montréal, 2000.

Gleeson, Brian. « Images, Understandings, and Models of The Church in History: An Update. » Victoria : Yarra Theological Union, 34 pages.

Latourelle, René. *Le témoignage chrétien*. Montréal : Desclée et Bellarmin, collection « Hier Aujourd'hui », n° 4, 1971.

Moog, François. « La conversion missionnaire des communautés paroissiales – Un défi pour la nouvelle évangélisation. » *Lumen Vitae* 67, n° 2 (2012) : p. 203-219.

Ogden, Greg. *Unfinished Business – Returning the Ministry to the People of God*. Grand Rapids : Zondervan, 2003.

Routhier, Gilles. « L'invention du Séminaire de Québec : un coup de génie de François de Laval, une histoire à réactualiser. » Québec : Conférences Notre-Dame-de-Québec, dimanche 17 février 2014.

Tremblay, Pierre-Olivier. *L'émergence d'une communauté chrétienne missionnaire : l'expérience du Tisonnier de Québec*. Québec : Université Laval (thèse), 2010.

Warren, Rick. *L'Église, une passion, une vision – la croissance sans compromettre le message et la mission*. Varennes : Éditions EPH, 1999.

White, Michael. M. Tom Corcoran. *Rebuilt - The Story of a Catholic Parish*. Notre Dame : Ave Maria Press, 2013.

## **B) Cellules**

Beckham, William A. *The Second Reformation*. Houston : Touch Publications, 1997.

Comiskey, Joel. *Cell-based ministry: A Positive Factor for Church-Growth in Latin America*. Pasadena : Fuller Theological Seminary, 1997.

Comiskey, Joel. *From 12 to 3: How to Apply G-12 Principles in Your Church*. Houston : Touch Publications, 2002.

Gehring, Roger W. *House Church and Mission - The Importance of Household Structures in Early Christianity*. Massachusetts : Hendrickson, 2004.

George, Carl F. *How to Break Growth Barriers – Capturing Overlooked Opportunities for Church Growth*. Grand Rapids : Baker Books, 1993.

George, Carl F. *Prepare Your Church for the Future*. Grand Rapids : Revell, 1990.

Neighbour, Ralph W. *Where Do We Go From Here? A Guidebook for the Cell Group Church*. Houston : Touch Publications, 2000.

## **C) Communion ecclésiale *ad intra***

Longenecker, Dwight. « Pope Francis, Evangelical Catholic. » *Aleteia* ([www.aleteia.org](http://www.aleteia.org)), 1<sup>er</sup> juillet 2014.

Scalise, Charles J. « Protestant Evangelicalism ». Bonnie J. Miller-McLemore, dir. *The Wiley-Blackwell Companion to Practical Theology*. West Sussex (UK) : Wiley-Blackwell, 2012, p. 577-586.

Weigel, Georg. *Evangelical Catholicism: Deep Reform in the 21st-Century Church*. New York : Basic Books, 2013.

#### **D) Communion ecclésiale *ad extra***

Disselkamp, Annette. « La typologie église-sectes-mystique selon Ernst Troeltsch. » *L'année sociologique* 56, n° 2 (2006) : p. 457-474.

Goode, Erich. « Some Critical Observations on the Church-Sect Dimension. » *Journal for the Scientific Study of Religion* 6, n° 1 (printemps 1967) : p. 69-77.

#### **1.4. Spiritualité du ministère**

Auger, Jean-Philippe. *Prier 15 jours avec Marcel Van*. Bruyères-le-Châtel : Nouvelle Cité, 2009.

Beumer, Jurjen. *Henri Nouwen – Sa vie et sa spiritualité*. Montréal : Bellarmin, 1999.

Finney, Charles-G. *Les réveils religieux*. Paris : M. Weber (éditeur), 1835 (édition originale anglaise), 1886 (édition française), 1991 (7<sup>ème</sup> réédition française).

Johnson, David, Jeff Van Vonderen. *Le pouvoir subtil de l'abus spirituel – Comment reconnaître la manipulation et la fausse autorité spirituelle dans l'Église et comment y échapper*. Magog : Les Éditions Jaspe, 1998.

Manias, Apostolos G. « The Iconographic Subject 'Christ the Vine' in Byzantine and Post-Byzantine Art. » *Deltion of The Christian Archeological Society* 24, n° 4 (2003) : p. 347-360.

Martini, Carlo M. *Apôtre – Projet de vie ou mandat?* Saint-Maurice (Suisse) : Éditions Saint-Augustin, 1995.

Nouwen, Henri J. M. *Par ses blessures nous sommes guéris – Le ministère sacerdotal dans le monde d'aujourd'hui*. Montréal : Bellarmin, 2002.

Nouwen, Henri J. M. *Pour des ministères créateurs*. Montréal : Bellarmin, 1999.

Nouwen, Henri J. M. *Au nom de Jésus : Réflexions sur le leadership chrétien*. Ottawa : Novalis, 2005.

## **2. Dimension biblique**

### **2.1. Bibles**

Société Biblique internationale. *Bible d'étude – version Semeur 2000*. Charols : Éditions Excelsis, 2005.

Société biblique française. *Traduction oecuménique de la Bible*. Paris : Éditions du Cerf, 1989.

### **2.2. Ouvrages**

Babut, Jean-Marc. *Pour lire Marc – mots et thèmes*. Cerf : Paris, 2004.

Bonnard, Pierre. *L'Évangile selon saint Matthieu*. Genève : Labor et Fides, 2002.

Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A Commentary - Volume 1: The Christbook (Matthew 1-12)*. Grand Rapids : Eerdmans, 2004.

Bruner, Frederick Dale. *Matthew, A Commentary - Volume 2: The Churchbook (Matthew 13-28)*. Grand Rapids : Eerdmans, 2004.

Godet, Frédéric. *Commentaire sur l'Épître aux Romains*. Genève : Éditions Labor et Fides, 1968.

Keener, Craig S. *Acts – An Exegetical Commentary – 3: 1-14 : 28 (Volume 2)*. Grand Rapids : Baker Academic, 2013.

Keener, Craig S. *The Gospel of Matthew – A Socio-Rhetorical Commentary*. Grand Rapids : Eerdmans, 2009.

Kollmann, Bernd. *Joseph Barnabas - His Life and Legacy*. Collegeville : Liturgical Press, 2004.

Luz, Ulrich. *The Theology of the Gospel of Matthew*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995.



Schnackenburg, Rudolf. *The Gospel of Matthew*. Grand Rapids : Eerdmans, 2002.

Standaert, Benoît. *Évangile selon Marc – Commentaire – Première partie : Marc 1, 1 à 6, 13*. Pendé : J. Gabalda et cie, coll. Études bibliques (nouvelle série, n° 61), 2010.

Witherington, Ben. *The Acts Of The Apostles - A Socio-Rhetorical Commentary*. Grand Rapids : Eerdmans, 1998.

### **2.3. Articles généraux**

Harrington, Daniel J. « Matthew's Gospel: Pastoral Problems and Possibilities. » *The Gospel of Matthew in Current Study*. David E. Aune, dir. Grand Rapids : Eerdmans, 2001, p. 62-73.

Krentz, Edgar. « 'Make disciples' – Matthew on Evangelism. » *Currents in Theology and Mission* 33, n° 1 (février 2006) : p. 23-41.

Krentz, Edgar. « Missionary Matthew: Matthew 28: 16-20 as Summary of the Gospel. » *Currents in Theology and Mission* 31, n° 1 (février 2004) : p. 24-31.

Lee, K., F.P. Viljoen. « The Ultimate Commission: The Key for the Gospel According to Matthew. » *Acta Theologica* (South Africa) 30, n° 1 (2010) : p. 64-83.

### **2.4. Articles spécialisés**

Beare, Francis W. « The Mission of the Disciples and the Mission Charge: Matthew 10 and parallels. » *Journal of Biblical Literature* 89, n° 1 (1970) : p. 1-13.

Hertig, Paul. « The Great Commission Revisited: The Role of God's Reign in Disciple Making. » *Missiology: An International Review* XXIX, n° 3 (juillet 2001) : p. 343-353.

Kingsbury, Jack Dean. « On Following Jesus: The 'Eager' Scribe and The 'Reluctant' Disciple (Matthew 8. 18-22). » *New Testament Studies* 34 (1988) : p. 45-59.

Kvalbein, Hans. « [Mt 28, 19-20] Go therefore and make disciples... The concept of discipleship in the New Testament. » *Themelios* 13, n° 48 (1988) : p. 48-53.

Paya, Christophe. « Désirs humains, service et volonté de Dieu : une exégèse de Matthieu 20.20-28. » *Théologie évangélique* 5, n° 3 (2006) : p. 233-249.

Sterling, Gregory E. « Jesus As Exorcist: An Analysis of Matthew 17: 14-20; Mark 9: 14-29; Luke 9: 37-43a. » *The Catholic Biblical Quarterly* 55, n°3 (1993) : p. 467-493.

### **3. Dimension méthodologique**

#### **3.1. Cueillette des données par la recherche-action**

Gélinas, Arthur. Raymonde Brière. *La recherche-action : ses méthodes, ses outils conceptuels et son cadre d'analyse (recension d'écrits)*. Québec (Province) : Conseil québécois de la recherche sociale, 1985.

Goyette, Gabriel, Michelle Lessard-Hébert. *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec, 1987.

Lavoie, Louise, Danielle Marquis, Paul Laurin. *La recherche-action – théorie et pratique : manuel d'autoformation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2005.

Liu, Michel. *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan, 1997.

#### **3.2. Analyse des données par la praxéologie**

##### **A) Ouvrages**

Argyris, Chris, Donald Schön. *Apprentissage organisationnel – Théorie, méthode, pratique*. Paris : De Boeck Université (traduction de la 1<sup>ère</sup> édition américaine), 2002.

Argyris, Chris, Donald Schön. *Théorie et pratique professionnelle - Comment en accroître l'efficacité*, Outremont : Éditions Logiques, 1999.

Saint-Arnaud, Yves. *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1992.

Saint-Arnaud, Yves. *L'interaction professionnelle - efficacité et coopération*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2003.

## **B) Articles**

Mandeville, Lucie. « Pour que la formation rejoigne la pratique. » *Apprendre autrement – pourquoi et comment*. dir. Lucie Mandeville, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2004.

Saint-Arnaud, Yves. « Guide méthodologique pour conceptualiser un modèle d'intervention. » Dans *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*, dir. F. Serre, 405-419. Sherbrooke : Éditions du CRP, 1993, p. 237-282.

Saint-Arnaud, Yves. « La réflexion-dans-l'action – Un changement de paradigme. » *Recherche et formation*, n° 36 (2001) : p. 17-27.

Saint-Arnaud, Yves. « Pratique, formation et recherche : l'espoir d'un dialogue. » *Cahiers de la recherche en éducation* 2, n° 1 (1995) : p. 21-38.

### **3.3. Interprétation des données par la corrélation**

#### **A) L'application**

Auger, Jean-Philippe. « Mettre en pratique la Parole (Jc 1, 22). » *Cahiers de spiritualité ignatienne* 125 (2009) : p. 29-42.

Duvall, J. Scott, Daniel J. Hays. *Grasping God's Word - A Hands-On Approach to Reading, Interpreting, and Applying the Bible*. Grand Rapids : Zondervan, 2005.

Johnson, Elliott E. *Expository Hermeneutics: An Introduction*. Grand Rapids : Zondervan, 1990.

Osborne, Grant R. *The Hermeneutical Spiral - A Comprehensive Introduction to Biblical Interpretation*. Downers Grove : InterVarsity Press, 1991.

Veerman, Dave. *How to Apply the Bible – Discover the Truth of Scripture and Put them into Practice*. Grand Rapids : Baker Book House, 1999.

Zuck, Roy B. *Basic Bible Interpretation*. Wheaton : Victor Books, 1991.

## **B) La corrélation**

Audinet, Jacques. « Diversité des théologies pratiques. » *Écrits de théologie pratique*. Ottawa : Novalis, coll. Théologies pratiques, 1995, p. 141-144.

Buxton, Graham. « The Failure of Functional Theologies of Ministry and the Promise of a Relational Alternative. » *Ecclesiology* 1, n° 27 (2005) : p. 27-43.

Fricker, Denis. « La Bible entre application pastorale et relecture critique. » *La théologie pratique : analyses et prospectives*, dir. Élisabeth Parmentier, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 2008, p. 90-103.

Grellier, Isabelle. « L'écart, lieu et chance pour la théologie pratique. » *Laval théologique et philosophique* 60, n° 2 (Juin 2004) : p. 269-281.

Parmentier, Élisabeth. « La corrélation. Des modèles, leurs chances et leurs limites. » *La théologie pratique : analyses et prospectives*, dir. Élisabeth Parmentier, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 2008, p. 69-87.

## **C) La relecture**

Bateson, Gregory. *Vers une écologie de l'esprit I*. Paris : Seuil, 1977.

Paillé, Pierre, Alex Mucchielli. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 2008.

Voirol, Christian. *Développement d'un outil de représentation du monde pour l'analyse de situations en sciences humaines (mémoire de certificat de formation permanente)*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel (Faculté des lettres), septembre 2000.

## 4. Dimension pastorale

### 4.1. Ouvrages en formation de disciples

#### A) Ouvrages et articles sur la formation de disciples

Auger, Jean-Philippe. « Mentorat et formation de disciples dans les communautés protestantes évangéliques américaines. » *Lumen Vitae* 63, n° 2 (avril-juin 2008) : p. 161-172.

Breen, Mike, Walt Kallestad. *The Passionate Church – The Art of Life-Changing Discipleship*. Colorado Springs : Cook Communications, 2005.

Bruce, A. B. *The Training of the Twelve: Exhibiting the Twelve Disciples of Jesus Under Discipline for the Apostleship*. New Canaan : Keats Publishing, 1979.

Castellanos, César. *Rêvez et vous gagnerez le monde*. Montréal : Parole de Vie, 2002.

Cole, Neil. *Organic Church: Growing Faith where Life Happens*. San Francisco : Jossey-Bass, 2005.

Cole, Neil. *Une Bible, du café, des disciples – vers une multiplication de disciples*. Lyon : Éditions CLE, 2009.

Coleman, Robert E. *Évangéliser selon le Maître*. Braine-L'Alleud : Éditeurs de Littérature Biblique, 1982.

Coleman, Robert E. *The Great Commission Lifestyle – Conforming Your Life to Kingdom Priorities*, Grand Rapids : Revell, 1992.

Coleman, Robert E. *The Master Plan of Discipleship*. Grand Rapids : Revell, 1994 (7<sup>ème</sup> édition).

Coleman, Robert E. *The Master Plan of Evangelism*. Old Tappan : Revell, 1963.

Dear, John. *The Questions of Jesus – Challenging Ourselves to Discover Life's Great Answers*. Maryland : Random House, 2004.

Earley, Dave, Rod Dempsey. *Discipling Making is... How to Live the Great Commission with Passion and Confidence*. Nashville : B&H Publishing Group, 2013.

Eims, Leroy. *The Lost Art of Disciple Making*. Colorado Springs : Navpress, 1978.

Green IV, John Thomas. *An Analysis of The Discipleship Strategy of Robert Emerson Coleman*. Louisville : The Southern Baptist Theological Seminary, 2012.

Henrichsen, Wilhelm. *Former des disciples*. Marne-la-Vallée : Farel, 1995.

Hirsch, Alan. *The Forgotten Ways – Reactivating the Missional Church*. Grand Rapids : Brazos Press, 2006.

Hull, Bill. *Building High Commitment in a Low Commitment World*. Revell : Grand Rapids, 1995.

Hull, Bill. *Jesus-Christ Disciple-Maker – Rediscovering Jesus' Strategy for Building His Church*. Colorado Springs : Navpress, 1984.

Hull, Bill. *The Complete Book of Discipleship – On Being and Making Followers of Christ*. Colorado Springs : Navpress, 2006.

Hull, Bill. *The Disciple-Making Church*. Grand Rapids : Revell, 1990.

Hull, Bill. *The Disciple Making Pastor*. Old Tappan : Revell, 1988.

Lawson, Steve. « Jesus with an iced latte. » *Charisma Magazine*, avril 2004.

Luter, A. Boyd Jr. *A New Testament Theology of Discipling*. Dallas : Dallas Theological Seminary, 1985.

Malphurs, Aubrey. *Strategic Disciple Making – A Practical Tool for Successful Ministry*. Grand Rapids : Baker Books, 2009.

Moore, S.D. « Shepherding Movement ». *The New International Dictionary of Pentecostal and Charismatic Movements*, Stanley M. Burgess, Eduard M. Van der Mass, dir. Grand Rapids : Zondervan, 2003, p. 1060-1062.

Oak, John. *Tous disciples ! Plaidoyer pour l'Église*. Charols : Excelsis, 2006.

Ogden, Greg. *Transforming discipleship – Making Disciples a Few at a Time*. Downers Grove : Intervarsity Press, 2003.

Prado Flores, José. *Le secret de Saint-Paul*. Nouan-le-Fuzelier : Éditions des Béatitudes, 1999.

Spader, Dann. « The Humanity of Jesus ». Portland : Sonlife Classic, 2009.

*The Eastbourne Consultation*. « Joint Statement on Discipleship », 24 septembre 1999.

Wilkins, Michael J. *Following the Master – A Biblical Theology of Discipleship*. Grand Rapids : Zondervan, 2010.

## **B) Ouvrages et articles sur l'apprentissage**

Collinson, Sylvia Wilkey. *Making Disciples – The Significance of Jesus' Educational Methods for Today's Church*. Eugene : Wipf & Stock, 2004.

Csinos, David M. « 'Come, Follow Me': Apprenticeship in Jesus' Approach to Education. » *Religious Education: The Official Journal of The Religious Education Association* 105, n°1 (2010) : p. 45-62.

Crewdson, Joan. « Review-Article: Christian Apprenticeship. » *The Modern Churchman* 27, n°2 : 1985, p. 50-57.

Martin, John. *La place de l'expérience dans un nouveau modèle de formation pastorale au sein de l'Église protestante évangélique francophone au Québec*. Québec : Université Laval (thèse), 1999.

Milavec, Aaron. *The Didache – Faith, Hope, and Life of the Earliest Christian Communities, 50-70 C.E.* Mahwah : Paulist Press, 2003.

Milavec, Aaron. *To Empower as Jesus Did: Acquiring Spiritual Power Through Apprenticeship*. Toronto Studies in Theology. New York : The Edwin Mellen Press, 1982.

Milavec, Aaron. *The Didache – Text, Translation, Analysis, and Commentary*. Collegeville : Liturgical Press, 2003.

Remon, Denis. *Modèles d'enseignement pour une Église locale : coup d'oeil sur le Québec contemporain : rapport de recherche sur le protestantisme francophone au Québec*. Saint-Hyacinthe : Coll. Les Cahiers franco-protestants, 1999.

## **4.2. Méthodes en formation de disciples**

### **A) Coaching**

Baker, Cheryl, Tony Stoltzfus. *Eight Principles for Life on Life Leadership – A Manual for Building Discipling Leaders*. Duluth : Perimeter Church, 2007.

Brock, Vikki G. *Sourcebook of Coaching History*. États-Unis : CreateSpace Independent Publishing Platform, 2012.

Collins, Gary. *Christian Coaching – Helping Others Turn Potential Into Reality*. Colorado Springs : Navpress, 2001.

Comiskey, Joel. *You Can Coach : How to Help Leaders Build Healthy Churches Through Coaching*. Moreno Valley : CCS Publishing, 2010.

Covey, Stephen. *Les 7 habitudes de ceux qui réalisent tout ce qu'ils entreprennent*. Paris : First-Gründ, 2005.

Creswell, Jane. *Christ-Centered Coaching – 7 Benefits for Ministry Leaders*. Saint-Louis : Chalice Press, 2006.

Dilts, Robert. *Être coach – De la recherche de la performance à l'éveil*. Paris : InterÉditions, 2008.

Flaherty, James. *Coaching - Evoking Excellence in Others*. New York : Routledge, 2011.

Gallwey, W. Timothy. *The Inner Game of Golf*. New York : Random House, 1979.

Gallwey, W. Timothy. *The Inner Game of Tennis*. New York : Random House, 1974.



Gallwey, W. Timothy. *The Inner Skiing*. New York : Random House, 1977.

Gemme, Marcel. « Quel est son 'SVP' – Pour vérifier la coachabilité d'un client potentiel. » *L'info-lettre de CoachOption* 3, n° 4 (février 2009).

Hudson, Frederic M. *The Handbook of Coaching – A Comprehensive Resource Guide for Managers, Executives, Consultants and Human Resources Professionals*. San Francisco : Jossey-Bass, 1999.

Kauffman, Carol. « Editorial ». *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice* 3, n° 1 (mars 2010) : p. 1-11.

Lennard, Diane. *Coaching Models: A Cultural Perspective – A Guide to Model Development for Practitioners and Students of Coaching*. New York : Routledge-Taylor & Francis Group, 2010.

Miller, Linda J., Chad W. Hall. *Coaching for Christian Leaders – A Practical Guide*. Denver: Chalice Press, 2007.

Ogne, Steve, Tim Roehl. *Transformational Coaching – Empowering Leaders in a Changing Ministry*. Nashville : B&H Publishing Group, 2008.

Stolfus, Tony. *A Leader's Life Purpose – Calling and Destiny Discovery Tools for Christian Life Coaching*. Virginia Beach : Coach22, 2009.

Stolfus, Tony. *Leadership coaching – The Disciplines, Skills and Heart of a Christian Coach*. Virginia Beach : Coach22, 2005.

Tange Inge, Karl. « Integrating Life Coaching and Practical Theology Without Losing Our Theological Integrity. » *Journal of Biblical Perspectives in Leadership* 3, n° 1 (hiver 2010) : p. 13-32.

Williams, Patrick, Diane S. Menendez. *Becoming a Professional Life Coach – Lessons from the Institute for Life Coach Training*. New York : W.W. Norton & Company, 2007.

Williams, Patrick, Deborah Davis. *Therapist as Life Coach: An Introduction for Counselors and Other Helping Professionals*. New York : W.W. Norton & Company, 2007.

Whitmore, John. *Le guide du coaching*. Paris : Maxima, 2008.

Witworth, Laura, Karen Kinsey-House, Henry Kimsey-House, Philipp Sandahl. *Co-Active Coaching – New Skills for Coaching People Toward Success in Work and Life*. Moutain View : Davies Black Publishing, 2007.

## **B) Counseling psycho-spirituel**

Anderson, Neil T. *Discipleship Counseling – The Complete Guide to Helping Others Walk in Freedom and Grow in Christ*. Ventura : Regal, 2003.

## **C) Leadership**

Barna, Gerge. *The power of vision – How you can capture and apply God's vision for your ministry*. California : Regal Books, 1992.

Blanchard, Ken, Phil Hodges. *Lead Like Jesus – Lessons from the Greatest Leadership Role Model of All Time*. Nashville : Thomas Nelson, 2005.

Blanchard, Ken, Phil Hodges. *The Servant Leader – Transforming Your Heart, Head, Hands & Habits*. Nashville : Countryman, 2003.

Castellanos, César. *Leadership de succès à travers les 12*. Montréal : Vision 12, 2003.

Clinton, J. Robert. *Coming to some Conclusions on Leadership Style (A Manual for use in ML 500/520 Introduction to Leadership)*. Pasadena : Fuller Theological Seminary, 1992.

Clinton, J. Robert. *The Making of a Leader (Second Edition) – Recognizing the Lessons and Stages of Leadership Development*. Colorado Springs : NavPress, 2012.

Comiskey, Joel. *Leadership Explosion – Multiplying Cell Group Leaders to Reap the Harvest*, Houston : Touch Publications, 2000.

Galloway, Dale. *On-Purpose Leadership – Multiplying your Ministry by Becoming a Leader of Leaders*. Kansas : Beacon Hill Press, 2001.

Hersey, Paul H., Kenneth Blanchard, Dewey E. Johnson. *Management of Organizational Behavior – Leading Human Resources*. New Jersey : Pearson, 2013.

Jenkins, Michael. « Religious Leadership ». *The Wiley-Blackwell Companion to Practical Theology*, dir. Bonnie J. Miller-McLemore, West Sussex (UK) : Wiley-Blackwell, 2012, p. 308-317.

Luc, Édith. *Le leadership partagé*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2010 (2<sup>ème</sup> édition).

Luc, Édith. *La pratique du leadership partagé*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2013.

Maxwell, John C. *Développez votre leadership*. Saint-Hubert : Un monde différent, 1996.

Quicke, Michael J. *360-Degree Leadership – Preaching to Transform Congregations*. Grand Rapids : Baker Books, 2006.

Robert, David Bryte. *A Directed Content Analysis of the Leadership of Jesus Among His Twelve Disciples Using the Framework of the Situational Leadership Model*. Wake Forest : Southeastern Baptist Theological Seminary, 2012.

Southerland, Dan. *Transitioning – Leading Your Church Through Change*. Grand Rapids : Zondervan, 2000.

Stanley, Andy. *Visioneering – God's Blueprint for Developing and Maintaining Personal Vision*. Sisters : Multnomah Publishers, 1999.

#### **D)      Mentorat**

Conley, Bayless. *The Miracle of Mentoring – A Biblical Guide to Spiritual Fathering*. Tulsa : Harrison House, 2001.

Hughes, Bryn. *Discipling, Coaching, Mentoring – Discovering the Hallmarks of Jesus' Discipling*. Eastbourne: Kingsway Communications, 2003.

Hunt, Susan. *Spiritual Mothering – the Titus 2 Model For Women Mentoring Women*. Crossway Books, 1993.

Kreider, Larry. *The Cry for Spiritual Fathers & Mothers*. Ephrata : Dove Christian Fellowship International, 2000.

Neighbour, Ralph W. *Le guide du parrain – des pas pratiques pour édifier un autre chrétien*. Houston : Touch Publications, 1997.

Wright, Walter C. *Mentoring – The Promise of Relational Leadership*. Bucks : Paternoster, 2004.

#### **4.2. Autres méthodes pastorales**

Association Alpha France. *Manuel Alpha*. Paris : Alpha France, 2003.

Auger, Jean-Philippe. « Le coaching pastoral comme relation d'apprentissage dans un contexte de nouvelle évangélisation. » *Cahiers de spiritualité ignatienne* 135 (2012) : p. 65-79.

Buckingham, Marcus, Donald O. Clifton. *Now, Discover your Strengths*. New York : The Free Press, 2001.

De Leyritz, Marc. *Devine qui vient dîner ce soir – Découvrir Jésus-Christ avec le parcours Alpha*. Paris : Presses de la Renaissance, 2007.

Florès, José Prado. *Projet pastoral Saint-André*. Québec : École d'évangélisation Saint-André (Canada), 2009.

Fortune, Dave, Katie Fortune. *Discover Your God-Given Gifts*. Grand Rapids : Baker Publishing Group, 2009.

Hoffner-Lesure, Anne, Dominique Delaunay. *Le Co-développement professionnel et managérial*. Cormelles-le-Royal : Éditions EMS, 2011.

Mosconi, Luis. *Santas Misiones Populares*. Bogota : Paulinas, 2008.

Payette, Adrien, Claude Champagne. *Le groupe de co-développement professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 1997.

Rees, Erik. *F.O.R.M.E. – Trouver et accomplir l'unique objectif de votre vie*. Penthas : Motivé par l'essentiel, 2006.

Schwarz, Christian A. *Découvrez vos dons*. Paris : Éditions Empreinte Temps présent, 1998.

Schwarz, Christian A. *L'ABC du développement naturel de l'Église*. Winfield (BC) : The International Centre for Leadership Development and Evangelism, 1998.

Schwarz, Christian A. *La dynamique de l'Église*, Paris : Éditions Empreinte Temps Présent, 1999.

Schwarz, Christian A. *Le développement naturel de l'Église – Une approche originale et réaliste*. Paris : Éditions Empreinte Temps Présent, 2000.

## **5. Dimension contextuelle**

### **5.1. Contexte socioculturel**

Bibby, Reginald. « La religion à la carte au Québec. Un problème d'offre, de demande, ou des deux? » *Globe : revue internationale d'études québécoises* 11, n° 1 (2008) : p. 151-179.

Bibby, Reginald. *Restless Gods : The Renaissance of Religion in Canada*. Ottawa : Novalis, 2004.

Certeau, Michel de. *La culture au pluriel*, Paris : Christian Bourgois éditeur, 1980.

Davel, Eduardo, Diane-Gabrielle Tremblay. *Formation et apprentissage organisationnel – la vitalité de la pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2011.

Dufresne, Jacques. « La table des dieux ». *Encyclopédie de l'Agora*.

Fahmy, Miriam, dir. *L'État du Québec 2012*. Montréal : Éditions du Boréal, 2012.

Hiebert, Paul G. *Transforming Worldviews – An Anthropological Understanding of How People Change*. Grand Rapids : Baker Academic, 2008.

Lacroix, Michel. *Le développement personnel – du potentiel humain à la pensée positive*. Paris : Flammarion, 2000.

Roger, Carl. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 1968.

Union des Producteurs Agricoles (UPA). *Plan de remise en culture de terres en friche Côte-de-Beaupré*. Côte-de-Beaupré : UPA, mars 2005.

## **5.2. Contexte éthique**

Grand'Maison, Jacques. *Quand le jugement fout le camp*. Montréal : Fides, 2000.

Létourneau, Alain. *L'intervention en éthique : les principaux modèles proposés au Québec (1970-2002)*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 2005.

MacIntyre, Alasdair. *Après la vertu – Étude de théorie morale*. Paris : Presses universitaires de France, 2013.

Tremblay, Réal. *L'« élévation » du Fils, axe de la vie morale*. Montréal : Fides, 2001.

## **5.3. Contexte spirituel**

Dulles, Avery. « Conversion ». *Dictionnaire de théologie fondamentale*. René Latourelle, dir. Bellarmin/Cerf : Paris/Montréal, 1992, p. 201-204.

Barna, George. *Growing True Disciples – New Strategies for Producing Genuine Followers of Christ*. Colorado Springs : Waterbrook Press, 2001.

Hawkins, Greg L., Cally Parkinson. *Reveal where are you?* Chicago : Willow Creek Association, 2007.

Peach, Wesley. *Itinéraires de conversion de jeunes chrétiens évangéliques – fondements critiques, anthropologiques, théologiques et pastoraux*. Montréal : Université de Montréal, 1998.

Peach, Wesley. *Itinéraires de conversion*. Montréal : Fides, 2001.

Rymarz, Richard. « Nurturing well-being through religious commitment: challenges for mainstream Christian churches. » *International Journal of Children's Spirituality* 14, n° 3 (août 2009) : p. 249-260.

Waggoner, Brad J. *The Shape of Faith to Come – Spiritual Formation and The Future of Discipleship*. Nashville : B&H Publishing Group, 2008.

#### **5.4. Contexte ecclésial**

Bourgeois, Henri. « Le néo-classicisme catholique. » *Études* 394, n° 2 (2001) : p. 221-232.

Bourgeois, Henri. *Redécouvrir la foi – Les recommençants*. Paris : Desclée de Brouwer, 1993.

Chevalier, Catherine. *Entre doctrine et expérience croyante – la formation chrétienne des adultes du Concile à nos jours*. Bruxelles : Lumen Vitae, 2014.

Donders, Paul Ch. *A personal history – xpand 25 years*. Hoornaar : xpand Nederland, 2012.

Gingras, Donald. *Fenêtre d'espoir... et de Réconciliation*. Montréal : Essence Publishing, 2012.

Guillemette, Gaétane. *Un tournant à risque... Le difficile passage de la décomposition à la recomposition de la Congrégation des Sœurs de Notre-Dame-du-Perpétuel-Secours*. Québec : Université Laval, 2003.

Lacroix, Gérald Cyprien. *La charité du Christ nous presse (2 Co 5, 14) – Cadre de référence pour les réaménagements pastoraux dans le diocèse de Québec*. Québec : Église catholique de Québec, 2011.

Laliberté, Daniel. « Évangélisation, première annonce, catéchèse – quelques concepts à démêler. » *Pastorale-Québec* (mars 2011) : p. 7-8.

Ouellet, Marc. *Mission Nouvelle Évangélisation*. Québec : Église catholique de Québec, 2005.

Rymarz, Richard. *Principles of The New Evangelization : Analysis and Directions*. Melbourne : Australian Catholic University, 2010.

Rymarz, Richard. « The New Evangelization in an Ecclesiological Context. » *The Heythrop Journal* 52, n° 5 : 2011, p. 772-784.

Saint-Pierre, Mario. « ÉVANGÉLISATION – NOUVELLE ÉVANGÉLISATION : Tentative de définition ou de clarification. » Québec (non publié), novembre 2010.

## \* **Références**

Bailly, A. *Dictionnaire Grec-Français (Le Grand Bailly)*. Hachette : Paris, 2000.

Bellenger, Lionel, Philippe Pigallet. *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*. Paris : ESF éditeur, 1996.

De Villers, Marie-Éva. *Multidictionnaire de la langue française*. Montréal : Québec Amérique, 1997.

Greimas, A. J. *Sémiotique – Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette, 1993.

Lalande, André. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie – Volume 1 : A-M*. Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France, 1999

Lalande, André. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie – Volume 2 : N-Z*. Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France, 1999.

Mager, Robert. « Programme de D.th.p. de l'Université Laval. » Québec : Université Laval, printemps 2014.

Mager, Robert. *La thèse - Guide de réalisation*. Québec : Université Laval, 2012.

Robert, Paul. *Le Petit Robert*. Montréal : Dicorobert, 1996.

Roussin, Céline. *Préparation du contrat d'apprentissage - description des opérations*. Québec : Université Laval, 2005.



# **Annexe 1 : Le protocole de recherche**

## **PROTOCOLE DE RECHERCHE**

*Formation de disciples chez des laïcs en contexte paroissial au  
Québec :  
élaboration d'un modèle d'intervention favorisant la démultiplication*

**Programme de  
doctorat en théologie pratique (D.th.p.)  
(cohorte 2005)**

**Document présenté  
aux membres  
des Comités d'Éthique à la Recherche de l'Université Laval (CERUL)  
par  
Jean-Philippe Auger, C.Ss.R.**

**Numéro d'approbation des CERUL:  
2007-244, le 11 décembre 2007**

**Université Laval  
11 décembre 2007**

## Table des matières du protocole de recherche

|  |     |
|--|-----|
| <b>Introduction</b>  | 519 |
| A) Identification du chercheur                                 | 519 |
| B) Intérêt du chercheur  | 520 |
| <b>PARTIE 1 : Description du contexte d'intervention</b>       | 522 |
| 1.1. Description du milieu de la recherche                     | 522 |
| 1.1.1. État de la situation pastorale                          | 522 |
| A) Sur le plan diocésain                                       | 522 |
| B) Sur le plan paroissial                                      | 523 |
| 1.1.2. Difficultés pastorales                                  | 525 |
| 1.1.3. Possibilités pastorales                                 | 526 |
| 1.1.4. Contraintes pastorales                                  | 527 |
| 1.2. Identification du champ d'intervention                    | 528 |
| 1.2.1. Définition du champ d'intervention                      | 529 |
| 1.2.2. Défis liés au champ d'intervention                      | 530 |
| 1.2.3. Besoin d'un modèle d'intervention adapté                | 532 |
| <b>PARTIE 2 : Présentation de la stratégie de recherche</b>    | 532 |
| 2.1. Problématique de la recherche-action                      | 532 |
| 2.1.1. Identification du domaine de recherche                  | 532 |
| 2.1.2. Identification du sujet de recherche                    | 534 |
| 2.1.3. Identification de la question de recherche              | 535 |
| 2.2. Méthodologie de la recherche-action                       | 536 |
| 2.2.1. Définition de la recherche-action                       | 537 |
| 2.2.2. Type de recherche-action                                | 537 |
| A) Démarche de la recherche-action                             | 538 |
| B) Processus de changement en recherche-action                 | 539 |
| C) Théorisation en recherche-action                            | 540 |
| D) Vérification en recherche-action                            | 541 |
| 2.2.3. Cycles de la recherche-action                           | 543 |
| <b>PARTIE 3 : Planification opérationnelle de la recherche</b> | 545 |
| 3.1. Sélection des participants                                | 546 |
| 3.2. Recrutement des participants                              | 546 |
| 3.3. Rôle du chercheur   | 547 |
| 3.4. Rôle des participants                                     | 548 |

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 3.5.   | Rôles communs aux participants et au chercheur                            | 548 |
| 3.6.   | Planification d'un cycle de la recherche-action                           | 548 |
| 3.6.1. | Étape préalable de la recherche-action                                    | 549 |
| 3.6.2. | Étape 1 de la recherche-action : la réflexion initiale                    | 550 |
|        | A) Objectif de l'étape 1  | 550 |
|        | B) Durée et lieu de l'étape 1   | 550 |
|        | C) Animation de l'étape 1   | 551 |
|        | D) Enregistrement de l'étape 1  | 551 |
|        | E) Rappel de l'objectif de l'étape 1                                      | 551 |
|        | F) Démarche de la recherche à l'étape 1                                   | 551 |
|        | G) Produit de l'étape 1   | 552 |
|        | H) Évaluation de l'étape 1  | 552 |
|        | I) Mandat en vue de l'étape 2   | 552 |
| 3.6.2. | Étape 2 de la recherche-action : précision du problème et de son contexte | 552 |
|        | A) Objectif de l'étape 2  | 553 |
|        | B) Durée et lieu de l'étape 2   | 553 |
|        | C) Enregistrement de l'étape 2 et procès-verbal                           | 553 |
|        | D) Rappel de l'objectif de l'étape 2                                      | 553 |
|        | E) Démarche de recherche à l'étape 2                                      | 553 |
|        | F) Produit de l'étape 2   | 554 |
|        | G) Évaluation de l'étape 2  | 555 |
|        | H) Mandat en vue de l'étape 3   | 555 |
| 3.6.3. | Étape 3 de la recherche-action : planification de l'action                | 555 |
|        | A) Objectif de l'étape 3  | 556 |
|        | B) Durée et lieu de l'étape 3   | 556 |
|        | C) Enregistrement de l'étape 3 et procès-verbal                           | 556 |
|        | D) Rappel de l'objectif de l'étape 3                                      | 556 |
|        | E) Démarche de recherche à l'étape 3                                      | 556 |
|        | F) Produit de l'étape 3   | 558 |
|        | G) Évaluation de l'étape 3  | 558 |
|        | H) Mandat en vue de l'étape 4   | 558 |
| 3.6.4. | Étape 4 de la recherche-action : action et observation                    | 558 |
|        | A) Objectif de l'étape 4  | 558 |
|        | B) Durée et lieu de l'étape 4   | 558 |
|        | C) Enregistrement de l'étape 4 et procès-verbal                           | 559 |
|        | D) Démarche de recherche à l'étape 4                                      | 559 |
|        | E) Produit de l'étape 4   | 559 |
|        | F) Évaluation de l'étape 4  | 559 |
|        | G) Mandat en vue de l'étape 5   | 559 |
| 3.6.5. | Étape 5 de la recherche-action : évaluation et prise de décision          | 560 |
|        | A) Objectif de l'étape 5  | 560 |
|        | B) Durée et lieu de l'étape 5   | 560 |
|        | C) Enregistrement de l'étape 5 et procès-verbal                           | 560 |

|   |     |
|---|-----|
| D) Rappel de l'objectif de l'étape 5  | 561 |
| E) Démarche de recherche à l'étape 5  | 561 |
| F) Produit de l'étape 5   | 561 |
| G) Mandat en vue d'un nouveau cycle   | 561 |
| 3.7. Rédaction du rapport final en lien avec la thèse                                   | 562 |
| <b>Conclusion</b>   | 562 |
| <b>Annexe 1 du protocole de recherche : Projet pastoral paroissial d'évangélisation</b> | 563 |
| <b>Annexe 2 du protocole de recherche : Éléments relatifs à l'étape 1</b>               | 566 |
| <b>Annexe 3 du protocole de recherche : Éléments relatifs à l'étape 2</b>               | 568 |
| <b>Annexe 4 du protocole de recherche : Éléments relatifs à l'étape 3</b>               | 569 |
| <b>Annexe 5 du protocole de recherche : Éléments relatifs à l'étape 4</b>               | 570 |
| <b>Annexe 6 du protocole de recherche : Éléments relatifs à l'étape 5</b>               | 571 |
| <b>Annexe 7 du protocole de recherche : Bibliographie</b>                               | 573 |

## Introduction au protocole de recherche

### A) Identification du chercheur

Afin de bien situer l'ensemble du projet de recherche, il est apparu nécessaire de présenter le cheminement universitaire du chercheur, ainsi que sa situation professionnelle.

En 1993, le chercheur débutait ses études au baccalauréat en théologie à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval. Ses études l'ont conduit à faire une maîtrise à orientation pastorale, qu'il a terminée en décembre 1997. Le mémoire portait le titre suivant : « Pour la structuration de l'identité du chrétien par la vie théologale ». Il était sous la direction d'Anne Fortin. Tout en étant étudiant à la maîtrise, le chercheur a été assistant de Marc Pelchat, professeur d'ecclésiologie à la Faculté.

Après une année de discernement, le chercheur faisait son entrée en 1999 à la Congrégation du Très-Saint-Rédempteur<sup>1254</sup>, mieux connue sous le nom des Rédemptoristes. Il s'agit d'une communauté religieuse fondée à Naples en 1732, qui a pour mission première l'évangélisation populaire. Au Québec, la communauté est surtout présente à Sainte-Anne-de-Beaupré, où cohabite sous le même toit une paroisse et un lieu de pèlerinage appelé sanctuaire<sup>1255</sup>.

En l'an 2000, le chercheur se donnait une formation d'appoint en philosophie, et en 2001, une année dévolue à l'étude des langues anciennes (latin, grec, hébreu). À cela s'est ajoutée une formation à la langue italienne à Rome durant l'été 2002<sup>1256</sup>. Au même moment, le chercheur débutait un stage pastoral en vue d'un ministère en paroisse.

Le chercheur fut du premier groupe d'étudiants inscrits au diplôme de deuxième cycle en éthique appliquée à l'Université Laval, à l'automne 2002. Ce fut l'occasion de poursuivre ses réflexions pastorales autour des grands enjeux identitaires liés aux questions éthiques actuelles. Il a terminé le diplôme à l'été 2003.

À l'automne 2003, le chercheur était ordonné diacre de l'Église catholique de Québec. Après quoi il fut ordonné prêtre au printemps 2004. Depuis trois ans, il exerce son ministère au sein des paroisses de

---

<sup>1254</sup> Pour plus d'informations, voir le site internet du gouvernement général de la Congrégation : <http://www.cssr.com/francais/> (visité le 7 novembre 2007). Voir aussi le site internet de la province religieuse de Sainte-Anne-de-Beaupré : <http://www.cssr.net/> (visité le 7 novembre 2007).

<sup>1255</sup> Il s'agit du seul milieu en Amérique du Nord où une paroisse et un sanctuaire se partagent le même lieu de culte. Le sanctuaire fêtera en 2008 son 350<sup>ème</sup> anniversaire de fondation. Pour en savoir plus, voir le site internet du sanctuaire : <http://ssadb.qc.ca/fr/index.htm> (visité le 7 novembre 2007).

<sup>1256</sup> Le chercheur a obtenu une bourse de la *Société Dante Allighieri*.

Château-Richer et de Sainte-Anne-de-Beaupré. Il fait partie d'une équipe pastorale composée d'un curé, responsable des deux paroisses, et d'une intervenante en pastorale. En tant que prêtre-collaborateur<sup>1257</sup>, il contribue à la réalisation du projet pastoral paroissial d'évangélisation qui a été élaboré par l'équipe pastorale durant l'année 2006-2007, à la demande des autorités diocésaines. Dans ce cadre, il est plus particulièrement chargé de la mise sur pied d'une structure de *mentorat*.

## **B) Intérêt du chercheur**

Comme on peut le constater, le cheminement universitaire du chercheur se caractérise par un va-et-vient continu entre la réflexion et l'intervention, la théorie et la pratique, les études théologiques et l'engagement pastoral. Pour le chercheur, il apparaît difficile de concevoir une formation universitaire en dehors d'une telle dynamique. Il s'agit là d'une des raisons qui expliquent son entrée au programme de *doctorat en théologie pratique* (D.th.p.) de l'Université Laval.

Selon le règlement des études de l'Université Laval, il existe deux types de programme doctoral : le premier menant au grade de *philosophiæ doctor* (article 115); le second menant au grade de docteur dans un *domaine du savoir* (article 116). Le doctorat en théologie pratique correspond au second type de programme. Il vise les objectifs suivants :

- a) intervenir dans un domaine d'activité, de façon originale et autonome;
- b) superviser des activités professionnelles exigeant le contrôle d'un expert;
- c) contribuer, de façon substantielle et directe, par son action, au développement et au renouvellement des pratiques dans ce domaine.<sup>1258</sup>

Il est important de remarquer que la contribution du doctorant doit se situer dans un domaine d'activité professionnelle. Dans cette recherche, le chercheur désire contribuer au domaine de la formation des laïcs, ce qu'on appelle plus communément en langage ecclésial *la formation de disciples*.

Au fil des années, les réflexions du chercheur sur les questions identitaires l'ont amené à s'engager à la formation des laïcs. Plus précisément, il a été amené à faire le constat suivant : plus il offrait de formation

---

<sup>1257</sup> Il s'agit de ce qu'on appelle en langage ecclésial un vicaire paroissial.

<sup>1258</sup> Bureau du secrétaire général de l'Université Laval, *Règlement des études – Édition du 1<sup>er</sup> septembre 2007*, Québec : Université Laval, 2007, p. 8. Voir le document en ligne: [http://www.ulaval.ca/sg/reg/Reglements/Reglement\\_des\\_etudes.pdf](http://www.ulaval.ca/sg/reg/Reglements/Reglement_des_etudes.pdf) (visité le 7 novembre 2007).

relative à la vocation et à la mission chrétienne, plus il observait une évolution significative des laïcs sur le plan identitaire.

Cette observation trouve un écho dans un texte normatif de l'Église catholique au sujet de la formation des laïcs, l'exhortation *Christifideles Laici* (CF)<sup>1259</sup> au numéro 58: « la formation des fidèles laïcs a comme objectif fondamental la découverte toujours plus claire de leur vocation personnelle et la disponibilité toujours plus grande à la vivre dans l'accomplissement de leur propre mission ».

Cet extrait affirme que toute entreprise de formation des laïcs aurait pour finalité première le développement identitaire personnel, tant sur les plans de la vocation que de la mission chrétienne. Un peu plus loin, il est même affirmé que la prise de conscience de sa vocation et de sa mission constitue « la ligne de force de toute l'œuvre de formation » (no 58).

C'est ce qui suggère l'hypothèse suivante : une formation ayant pour ligne de force la découverte de la vocation et la prise en charge de la mission chrétienne pourrait susciter une réelle prise de conscience capable de susciter la mobilisation des laïcs. Quelques exemples permettront d'illustrer nos propos.

En septembre 2003, le chercheur mettait sur pied le *cours Alpha*<sup>1260</sup>. Il s'agit d'une introduction pratique à la foi chrétienne. Le cours comprend une quinzaine d'enseignements bibliques présentés sur une période de 11 semaines. Le cours est organisé sous forme de sessions en grand groupe, suivies d'échanges en petits groupes. Une grande partie du cours porte sur *le sens de la vocation et de la mission chrétienne* (de l'ordre du savoir-être). Le chercheur a constaté que le cours favorisait un renouvellement identitaire chez les laïcs.

En septembre 2005, le chercheur a mis sur pied un petit groupe expérimental appelé « cellule ». Le but de la cellule était de former des laïcs capables de devenir à leur tour leaders de cellule. Pour démarrer les rencontres, le chercheur s'est servi du livre de Rick Warren, *Une vie, une passion, une destinée*<sup>1261</sup>. Il s'agit de 40 réflexions bibliques qui devaient être lues quotidiennement, à raison d'une réflexion pendant 40 jours. Le livre portait sur cinq objectifs bibliques qui décrivent le sens de la vocation et de la mission chrétienne. Les trois premiers traitent de la vocation chrétienne: l'adoration, la communion fraternelle, la formation de disciples. Les deux derniers évoquent la mission chrétienne : le ministère et l'évangélisation. La lecture de l'ouvrage a suscité chez les laïcs une forte prise de conscience favorisant le déploiement de leur identité chrétienne.

---

<sup>1259</sup> Jean-Paul II, *Exhortation post-synodale "Christifideles Laici"*, Vatican : Édition Polyglotte Vaticane, 1988, no 58.

<sup>1260</sup> Pour plus d'informations sur *le cours Alpha*, voir le site internet suivant : [www.alphacanada.org](http://www.alphacanada.org) (visité le 7 novembre 2007).

<sup>1261</sup> Warren, Rick, *Une vie, une passion, une destinée*, Longueuil (Québec) : Éditions Ministères Multilingues, 2004.

En raison du peu de méthodes pédagogiques à sa disposition, ainsi que du peu de connaissances qu'il détient dans ce domaine, le chercheur s'est vu contraint d'importer des outils de formation d'inspiration évangélique américaine. Il s'agissait ni plus ni moins d'une approche « copier-coller », c'est-à-dire l'application d'outils de formation venus d'ailleurs, sans historique d'adaptation à un contexte culturel et à un milieu pastoral francophone et catholique.

Actuellement, il n'existe aucun modèle d'intervention adapté à un contexte francophone et catholique québécois qui soit capable d'habiliter à la formation de disciples. Tout cela explique en grande partie l'intérêt du chercheur pour une telle démarche.

## **PARTIE 1 : Description du contexte d'intervention**

Comme nous l'avons rappelé, le programme de *doctorat en théologie pratique* a pour but de contribuer au développement et au renouvellement des pratiques d'intervention professionnelle du chercheur. C'est pourquoi il est nécessaire de situer cette réflexion au sein de son contexte d'intervention. Dans la partie 1 du document, il s'agira de décrire le contexte d'intervention du chercheur. D'une part, il faudra décrire brièvement le milieu de la recherche. Le milieu comprend l'état de la situation pastorale, sur les plans diocésain et paroissial. Il comprend aussi quelques éléments sur les difficultés, les possibilités et les contraintes liées à l'intervention pastorale. D'autre part, il s'agira de circonscrire le champ d'intervention du chercheur, en cherchant à définir le type d'intervention et en évoquant les défis qu'elle pose sur le terrain.

### ○ Description du milieu de la recherche

#### ▪ L'état de la situation pastorale

##### **A) Sur le plan diocésain**

###### *Politique diocésaine*

À l'automne 2005, le diocèse de Québec tenait le *Congrès d'orientation pour l'avenir des communautés chrétiennes*<sup>1262</sup>. Le congrès voulait être l'occasion de réfléchir sur la réorganisation des communautés paroissiales, afin que l'Église puisse remplir au meilleur de ses possibilités la mission qui lui a été confiée. À la

---

<sup>1262</sup> Pour visionner le vidéo intitulé « Le Congrès d'orientation : un événement d'Église » qui relate l'événement, voir le site internet suivant : <http://info religion.ca/video/> (visité le 7 novembre 2007).



suite du congrès, le diocèse de Québec produisait un document intitulé *Mission Nouvelle Évangélisation*<sup>1263</sup>. Il contient les nouvelles orientations diocésaines, ainsi que les priorités d'action pour les prochaines années. Mentionnons les trois nouvelles orientations diocésaines qui président aux changements actuels<sup>1264</sup>:

- Orientation 1 :  
L'évangélisation doit être au cœur de toutes les décisions et de toutes les actions pastorales, administratives et organisationnelles des paroisses.
- Orientation 2 :  
L'évangélisation requiert une « culture de la vocation » et la participation active d'un plus grand nombre de personnes baptisées.
- Orientation 3 :  
L'évangélisation s'appuie de façon toute particulière sur des communautés chrétiennes locales renouvelées et réorganisées.

Tandis que les orientations 1 et 3 font davantage référence à la vie chrétienne dans sa dimension communautaire, l'orientation 2 renvoie à la vie chrétienne dans sa dimension personnelle. Il y est question de développer une « culture de la vocation », par une attention accordée aux personnes baptisées. Cette orientation n'est pas sans rappeler la question du chercheur, à savoir la découverte de la vocation et la prise en charge de la mission chez les laïcs. Cela incite à réfléchir sur les conditions de possibilité d'une culture vocationnelle au sein même des communautés paroissiales.

## **B) Sur le plan paroissial**

Les paroisses de Château-Richer et de Sainte-Anne-de-Beaupré font partie des plus anciennes paroisses érigées dans le diocèse de Québec. L'érection canonique remonterait à 1678. La vie paroissiale est faite de traditions bien établies liées aux débuts de la colonie. C'est dans le contexte d'une pastorale traditionnelle que se pose la question de la formation des laïcs.

---

<sup>1263</sup> Diocèse de Québec, *Mission Nouvelle Évangélisation*, Québec, 2005. Document PDF disponible sur le site suivant : [http://diocesequebec.qc.ca/congresdorientation/mission\\_nouv\\_evangelisation.pdf](http://diocesequebec.qc.ca/congresdorientation/mission_nouv_evangelisation.pdf) (visité le 7 novembre 2007).

<sup>1264</sup> Diocèse de Québec, *Mission Nouvelle Évangélisation*, p. 12.

## **Situation de la paroisse de Château-Richer**

### *État de la participation*

La participation des laïcs à la vie paroissiale se concentre presque exclusivement autour des célébrations dominicales. On estime à environ 150 personnes le nombre de participants réguliers aux célébrations dominicales<sup>1265</sup>. Cela constitue 4,4 % de la population totale. Parmi ceux-ci, environ 90% font partie du groupe d'âge des 65 ans et plus, 7 % font partie des 45 à 64 ans, et 3 % font partie des 25 à 44 ans.

### *Types d'activités pastorales*

Une grande partie des activités pastorales menées par la paroisse est de type liturgique : célébrations liturgiques et para-liturgiques (heure sainte, chapelet, chorale, comité de liturgie, etc.), initiation sacramentelle (baptême, premier pardon, eucharistie, confirmation, mariage). Jusqu'à tout récemment, l'équipe pastorale y effectuait une pastorale traditionnelle, axée sur les offres sacramentelles, plutôt que sur un processus de formation dans lesquels les sacrements viendraient s'insérer tout naturellement comme une des étapes d'un long parcours.

## **Situation de la paroisse Sainte-Anne-de-Beaupré**

### *État de la participation*

Tout comme pour Château-Richer, la participation à la vie paroissiale tient en grande partie au grand nombre de célébrations liturgiques. On estime aussi à environ 150 personnes le nombre de participants réguliers aux célébrations dominicales, soit environ 5,4 % de la population totale. De ce nombre, environ 80% font partie des 65 ans et plus, 15 % font partie des 45-64 ans, et 5 % font partie des 25-44 ans. Des statistiques révélatrices de l'état des faits.

### *Types d'activités pastorales*

La paroisse Sainte-Anne-de-Beaupré partage son lieu de culte avec les pèlerins qui viennent nombreux au sanctuaire. Chaque année, pas moins d'un million et demi de personnes font une escale à la Basilique, soit pour visiter les lieux, soit pour participer aux célébrations liturgiques et para-liturgiques. Le temps fort de la saison des pèlerinages est sans conteste la *neuvaine de Sainte-Anne*, qui se déroule du 17 au 26 juillet. Des groupes de partout y passent plusieurs jours pour y prier et se recueillir.

---

<sup>1265</sup> Ce nombre a été obtenu suite à une série de recensements effectués aux célébrations du samedi et du dimanche, entre septembre 2005 et août 2006.

En raison de la venue d'un grand nombre de pèlerins, la paroisse doit composer avec le grand nombre de célébrations liturgiques qui leur sont offertes<sup>1266</sup>. À cela s'ajoutent plusieurs demandes de l'extérieur pour la célébration de baptêmes et de mariages dans la Basilique. À Sainte-Anne, on a célébré 193 baptêmes durant l'année 2005. De ce nombre, seulement 12 demandes ont été faites par des paroissiens, les autres demandes provenant de l'extérieur. Une telle pratique est bien ancrée dans notre milieu, comme en font foi les statistiques des années 2003 à 2006 (en date du 2 novembre 2006). Il s'agit encore une fois d'une approche axée principalement sur les offres sacramentelles, qui tend à occulter la nécessité d'une formation permettant de donner sens à la pratique liturgique.

C'est au cœur de la réalité du pèlerinage que la paroisse doit mettre en application les orientations diocésaines. Des pas ont déjà été faits dans ce sens (cours Alpha, cellules, etc.), mais d'autres pas restent à faire pour resituer l'approche pastorale traditionnelle dans un autre cadre : celui d'un processus de formation qui redonne sens à la vie chrétienne.

### **1.1.2. Les difficultés pastorales**

En misant presque exclusivement sur les célébrations liturgiques et para-liturgiques, la pastorale traditionnelle tend à favoriser un certain type de développement identitaire.

D'une part, elle tend à concevoir les laïcs comme les bénéficiaires de biens religieux, à travers les nombreuses offres sacramentelles qu'elle propose. Au fil du temps, la pastorale traditionnelle a développé toute une panoplie de services religieux, que ce soit à travers les rites de passage (baptêmes, mariages, funérailles) ou encore par le biais de la piété populaire (neuvaines, chemins de croix, etc.). Il ne s'agit pas de nier l'importance de tels signes et symboles, qui viennent habiter l'imaginaire collectif québécois. Il s'agit plutôt de se poser la question : est-il possible d'offrir les mêmes services, tout en les envisageant dans une autre perspective?

D'autre part, en s'inscrivant dans une logique de l'offre et de la demande, la pastorale traditionnelle tend à favoriser chez les laïcs une certaine conception de l'identité chrétienne, qui nous apparaît elle-même réductrice. Par la force des choses, ceux-ci en viennent à se percevoir eux-mêmes comme des *consommateurs de sens*. Ils considèrent normal le recours à des spécialistes capables de traduire symboliquement leur propre quête de sens, à travers des paroles et des actes rituels. Ils sont alors les spectateurs, parfois désabusés, de la mise en scène de leur propre vie intérieure. Ils en viendront même à

---

<sup>1266</sup> Six célébrations dominicales sont offertes chaque semaine à la Basilique Sainte-Anne-de-Beaupré.

s'identifier à tel lieu de culte plutôt qu'à tel autre, principalement sur la base de la *qualité de la prestation de services* qui leur sont offerts. À Sainte-Anne-de-Beaupré, plusieurs participants aux célébrations dominicales choisissent de venir à la Basilique en raison de la qualité des chants liturgiques ou de la beauté des lieux. Cela rejoint les propos d'Eddie Gibbs et de Ryan K. Bolger, spécialistes des tendances évangéliques contemporaines :

When church is understood primarily as a place rather than as a people, the physical church property becomes a place where people receive spiritual products. The service is built around the consumption of these experiences. The marketing church structures itself in such a way that visitors expect to be served. It creates consumers out of visitors. Over time, members come to believe that church represents programs and services done to them rather than participants who are all invited and expected to contribute.<sup>1267</sup>

Indépendamment des services offerts, qu'advient-il de l'identité des laïcs, de leur quête de sens? Sont-ils destinés à demeurer des « consommateurs avertis »? Que deviennent leurs propres interrogations, leurs aspirations secrètes, leurs désirs, dans une pastorale de masse qui tend à niveler les différences et à uniformiser le discours? Voilà autant de questions que suscite l'intérêt du chercheur pour la formation des laïcs, en lien avec la question identitaire.

Le chercheur fait le pari qu'une pastorale sacramentelle davantage axée sur *la formation de disciples* pourrait favoriser le développement identitaire des laïcs. Ne pourraient-ils pas devenir à leur tour des *producteurs de sens*<sup>1268</sup>? Ne pourraient-ils pas se réapproprier les signes et symboles contenus dans leur propre tradition religieuse, afin de pouvoir articuler leur propre quête de sens? Ne pourraient-ils pas développer le potentiel spirituel dont ils sont porteurs, afin de devenir à leur tour des références pour ceux et celles qui les entourent? Ne seraient-ils pas en mesure de déployer leurs dons et charismes personnels, afin de mettre à contribution les richesses dont ils sont les seuls et uniques dépositaires?

### 1.1.3. Les possibilités pastorales

Un regard attentif nous fait entrevoir bon nombre de difficultés sur le plan pastoral. Mais le milieu permet aussi d'envisager la possibilité de changements. De nouvelles avenues s'offrent à nous. Ainsi en est-il des nouvelles orientations promulguées par le diocèse de Québec dans son document *Mission Nouvelle Évangélisation*, plus particulièrement l'orientation 2 relative à la culture de la vocation. Cette dernière orientation permet de jeter un

---

<sup>1267</sup> Gibbs, Eddie, Bolger, Ryan K., *Emerging Churches – Creating Christian Community in Postmodern Cultures*, Grand Rapids: Baker Academic, 2005, p. 158.

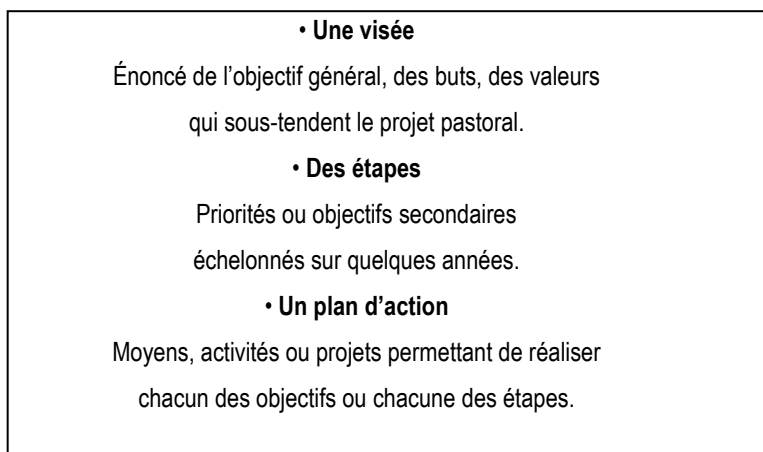
<sup>1268</sup> Gibbs, Eddie, Bolger, Ryan K., *Emerging Churches*, p. 159.

regard différent sur les activités pastorales des paroisses de Château-Richer et de Sainte-Anne-de-Beaupré. Elle permet d'élargir le cadre restreint dans lequel les activités se déroulaient jusqu'alors : une dynamique de l'offre et de la demande dans laquelle l'équipe pastorale se limitait à offrir des services liturgiques à des paroissiens devenus, par la force des choses, des *consommateurs de sens*. Il en ressortait une certaine conception de l'identité chrétienne qui nous semblait réductrice. L'orientation 2 permet de repenser la pastorale traditionnelle en fonction d'une conception plus large de l'identité chrétienne. Toute action pastorale devrait pouvoir concourir à l'émergence d'une culture de la vocation capable de mobiliser les laïcs. Dans ce contexte, *la formation de disciples* nous apparaît être une des conditions nécessaires à l'établissement d'une véritable culture de la *production du sens*. Par voie de conséquence, les célébrations liturgiques et para-liturgiques qui constituent encore l'essentiel des activités proposées peuvent devenir un des lieux permettant d'opérer un virage axé sur la formation des laïcs.

#### 1.1.4. Les contraintes pastorales

Chaque milieu professionnel impose des contraintes dans le champ de l'intervention. Par contraintes, il faut entendre les limitations imposées aux intervenants en ce qui a trait au temps et aux ressources mises à leur disposition. Les Services de l'Animation en Pastorale (SAP) sont chargés de coordonner la mise en application des nouvelles orientations diocésaines dans chaque paroisse. Pour ce faire, ils ont établi un échéancier qui comprend la réalisation d'une série de *priorités diocésaines*. Au nombre de ces priorités, la première est la mise sur pied d'un projet pastoral paroissial d'évangélisation. Dans son document *Mission Nouvelle Évangélisation*<sup>1269</sup>, le diocèse de Québec rappelle quels sont, d'après lui, les éléments essentiels d'un projet pastoral :

**Figure 2 – éléments essentiels d'un projet pastoral**



<sup>1269</sup> Diocèse de Québec, *Mission Nouvelle Évangélisation*, p. 14.

Pour appliquer les directives diocésaines, le chercheur a contribué à la rédaction d'un projet pastoral paroissial d'évangélisation au cours de l'année 2006-2007<sup>1270</sup>. La rédaction et l'approbation de ce projet se sont faites suivant plusieurs étapes.

Au mois de septembre 2006, l'équipe pastorale a rédigé une première version du document, en proposant une évaluation sommaire de la situation et quelques pistes de solution. Ce document devait pouvoir être enrichi au contact des intervenants du milieu, qui allaient être consultés à ce sujet.

Au mois d'octobre 2007, une série de consultations a été amorcée, afin de pouvoir tenir compte des avis et des commentaires des intervenants du milieu. Les consultations ont débuté avec les autorités diocésaines (les évêques auxiliaires, le vicaire épiscopal, les animateurs régionaux), pour se poursuivre avec les autorités religieuses dont dépendent les deux pasteurs (les Rédemptoristes), pour se terminer par les groupes de paroissiens engagés dans le milieu (les communautés religieuses, les comités, les mouvements).

Au mois de février 2007, le curé de la paroisse, le père Jacques Fortin, mandaté par l'archevêque pour la mise en application des orientations diocésaines dans les paroisses dont il a la charge, donnait son approbation à la version définitive du projet pastoral paroissial d'évangélisation. Le lancement officiel a eu lieu en présence de Mgr Gilles Lemay, évêque auxiliaire du diocèse de Québec et répondant pour les projets pastoraux paroissiaux d'évangélisation. Il s'est déroulé au cours de la célébration de clôture de la retraite paroissiale annuelle, le 27 février 2007. Voilà quelques paramètres capables de rendre compte du contexte professionnel au sein duquel la recherche-action pourra se dérouler.

#### ○ **Identification du champ d'intervention**

Le dévoilement du contexte professionnel dans lequel évolue le chercheur s'avère important, dans la mesure où sa recherche contribuera à la réalisation d'un projet social et politique global, comme le rapporte un spécialiste de la recherche-action :

la recherche-action n'est pas gratuite ou désintéressée mais implique que le partenaire chercheur a un parti-pris, de la sympathie pour le projet social et politique global, d'un ou de plusieurs acteurs sociaux situés dans un champ (à l'intérieur des rapports sociaux) auquel projet il s'identifie (Vaillancourt, 1981, p.63).<sup>1271</sup>

---

<sup>1270</sup> Pour avoir accès à un résumé du projet pastoral, consulter l'annexe 1 du protocole de recherche. Pour consulter le projet pastoral complet, veuillez visiter le site web suivant : <http://porterdufruit.googlepages.com/introduction> (visité le 7 novembre 2007).

<sup>1271</sup> Goyette, Gabriel, Michelle Lessard-Hébert, *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Sillery : Presses de l'Université du Québec, 1987, p. 107.

Il apparaît donc normal que la présente recherche-action n'ait pas pour seule prétention la production de nouvelles connaissances dans le domaine de la formation de disciples. Elle prétend aussi contribuer à la mobilisation des acteurs sociaux du milieu, c'est-à-dire les laïcs des paroisses de Château-Richer et de Sainte-Anne-de-Beaupré. Elle cherche à tirer le meilleur parti des rapports sociaux déjà existants entre les différents intervenants du milieu. C'est dans ce contexte qu'une esquisse du projet pastoral vous est présentée. Il est possible de la consulter à l'annexe 1 du protocole de recherche.

Au sein des paroisses de Château-Richer et de Sainte-Anne-de-Beaupré, le champ d'intervention du chercheur est celui du mentorat<sup>1272</sup>. Dans cette section, il s'agira de définir ce que l'on entend par mentorat et ce que cette pratique peut comporter comme défis au quotidien.

### **1.2.1. Définition du champ d'intervention**

L'expression « mentorat » est de plus en plus utilisée dans le monde des affaires, mais bien souvent, des malentendus subsistent quant au sens à lui donner. On tend à considérer les expressions mentorat et coaching comme deux termes interchangeables, alors qu'il s'agit de deux réalités bien distinctes. Bien que celles-ci renvoient à une dynamique similaire sur le plan relationnel, elles diffèrent quant à l'approche utilisée. C'est ce que dit Bill Hull : « While coaching focuses on skills and equipping, mentoring helps others make sense of their lives. More specifically, spiritual mentoring helps an individual gain awareness of his personhood as he lives under God »<sup>1273</sup>.

L'intervention du chercheur s'inscrit davantage dans une perspective de mentorat, c'est-à-dire une démarche d'accompagnement personnel qui cherche à aider l'autre à développer le sens de la vie, voire une conscience personnelle de sa nature profonde comme personne, de sa vocation et de sa mission. On parlera en ce sens de « vision » à développer.

C'est d'abord sur le terrain d'intervention que le chercheur a reconnu la nécessité de développer une « vision ». Au contact des personnes qu'il accompagne, le chercheur a reconnu l'importance de développer une « vision » du ministère. Sur le plan humain, il lui semblait qu'il ne pouvait s'engager dans une relation de mentorat qui soit signifiante, sans clarifier pour lui-même le sens qu'il donnait à son engagement ministériel, à sa vocation et à sa mission de pasteur.

---

<sup>1272</sup> Cette partie s'inspire des critères relatifs au champ d'action dans l'ouvrage de Stephen Kemmis et Robin McTaggart, *The Action Research Planner*, Victoria: Deakin University, 1982, p. 23.

<sup>1273</sup> Hull, Bill, *The Complete Book of Discipleship – On Being and Making Followers of Christ*, Colorado Springs: Navpress, 2006, p. 214.

Un spécialiste du leadership pastoral, George Barna, donne la définition suivante de la « vision » du ministère: « Vision for ministry is a clear mental image of a preferable future imparted by God to his chosen servants and is based upon an accurate understanding of God, self and circumstances »<sup>1274</sup>. Il est important de signaler que la vision du ministère constituerait une projection future capable d'orienter l'intervention pastorale. Il s'agirait d'une image intérieure et personnalisée du futur. La vision du ministère serait une image d'origine spirituelle liée au regard de l'intervenant sur Dieu, sur lui-même, sur les autres et les circonstances.

Cette volonté de vouloir mieux définir la vision de son ministère a conduit le chercheur à offrir aux laïcs une formation les habilitant à clarifier pour eux-mêmes le sens de leur vocation et de leur mission, ce qu'on appelle ici encore la vision.

Le concept de vision déborde largement le contexte ministériel. Plusieurs ouvrages évangéliques traitent du concept de vision, en l'appliquant à divers domaines de la vie. Ils prétendent qu'il est nécessaire de développer une vision concernant sa vie spirituelle, ses relations, son engagement professionnel et ses finances<sup>1275</sup>. À partir de la Bible, ils dégagent des principes pastoraux et en font l'application de manière concrète et originale. Leurs commentaires s'appuient bien souvent sur une interprétation du livre de Néhémie<sup>1276</sup>.

### 1.2.2. Défis liés au champ d'intervention

#### *Peu de méthodes pédagogiques*

Dans le cadre de son intervention professionnelle, le chercheur dispose de *peu de méthodes pédagogiques* lui permettant de s'adonner au mentorat. En guise d'exemple, le chercheur compte sur l'ouvrage d'initiation *La vie abondante* de Sean International<sup>1277</sup>. Le parcours comporte une série de thèmes liés à la formation de disciples, davantage dans une perspective de coaching que de mentorat. Il propose une approche simple et accessible. Cependant, le discours portant sur la vocation et la mission chrétienne est relativement pauvre. De la sorte, l'ouvrage semble conserver un caractère technique qui réussirait mal à susciter une réelle motivation chez les participants. À cela s'ajoute un problème supplémentaire : de par son origine évangélique, il comporte des difficultés théologiques qui ne peuvent être résolues sans une refonte complète de l'ouvrage.

---

<sup>1274</sup> Barna, George. *The Power of Vision - Discover and Apply God's Vision for Your Ministry*. Ventura : Regal Books, 2003, p. 24.

<sup>1275</sup> Un exemple d'une telle approche est l'ouvrage de Craig Groeschel, *Chazown – Une façon différente de voir votre vie*, Longueuil (Québec) : Ministères Multilingues, 2006.

<sup>1276</sup> Munroe, Myles, *The Principles and Power of Vision – Keys to achieving personal and corporate destiny*, New Kensington (PA): Whitaker House, 2003; Stanley, Andy, *Visioneering – God's blueprint for developing and maintaining personal vision*, Sisters (Oregon): Multnomah Publisher, 1999; Sutherland, Dan, *Transitioning – Leading your Church through Change*, Grand Rapids: Zondervan, 2002.

<sup>1277</sup> Sean International, *La vie abondante*, Montréal : Alliance chrétienne et missionnaire au Québec, 1986.



### *Peu de connaissances*

Le manque de connaissances dans le domaine de la formation de disciples empêche le chercheur d'adapter ces méthodes au milieu ou de développer de nouvelles approches<sup>1278</sup>.

C'est pourquoi une meilleure compréhension du processus de formation de disciples devient prioritaire. Par processus, nous renvoyons à la définition du *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*<sup>1279</sup>. Il s'agirait d'une « suite de phénomènes présentant une certaine unité ou se reproduisant avec une certaine régularité ». Dans le domaine de la formation de disciples, le processus se compose d'une série d'étapes pédagogiques, envisagées les unes à la suite des autres, et revêtant une certaine unité de part la finalité qu'elles poursuivent. Dans le cadre de la recherche-action, nous proposerons l'emploi des quatre étapes du processus de formation de disciples, telles que formulées par Bill Hull dans son livre *Jesus-Christ Disciple-Maker* : evangelizing, establishing, equipping, leading<sup>1280</sup>. Ces quatre étapes permettront de baliser l'ensemble de la recherche.

À chacune des étapes du processus de formation, ne devrions-nous pas retrouver des principes et des critères capables de guider l'intervention sur le terrain? Encore une fois, on doit les termes *principes* et *critères* au *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Dans son *Vocabulaire*, Lalande donne plusieurs définitions du terme principe. Retenons la troisième définition au sens normatif : « Règle ou norme d'action clairement représentée à l'esprit, énoncée par une formule »<sup>1281</sup>. Il s'agit donc d'énoncer des normes d'action pour le ministère pastoral. Quant au terme critère, retenons la première définition de Lalande : « signe apparent qui permet de reconnaître une chose ou une notion ». Le critère est une réalité empirique qui jouerait le rôle d'indicateur ou de signe dans le cadre du ministère pastoral. Plus les indicateurs seraient clairs, plus l'action pastorale saurait s'adapter à son terrain d'intervention, en toute connaissance de cause.

Le chercheur a donc pour objectif premier de développer des principes et des critères lui permettant d'appuyer ses interventions sur une prise en compte du processus de formation de disciples. Le chercheur a pour objectif second d'élaborer un parcours à travers la planification d'ateliers de lecture biblique à chaque cycle de la recherche-action. Les ateliers serviront de cadre permettant la réflexion sur le processus de formation de disciples, à chacune de ses étapes.

---

<sup>1278</sup> L'esquisse du parcours de formation qui sera rédigé se veut un objectif second de la recherche.

<sup>1279</sup> Lalande, André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France, volumes 1-2, 1999.

<sup>1280</sup> Hull, Bill, *Jesus-Christ Disciple-maker – Rediscovering Jesus' Strategy for Building His Church*, Colorado Springs: Navpress, 1984.

<sup>1281</sup> Lalande, André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, p. 828.

### 1.2.3. Besoin d'un modèle d'intervention adapté

Tout cela explique pourquoi la formulation de principes et la recherche de nouveaux critères d'application pastorale sauraient développer chez le chercheur une certaine expertise dans le domaine de la formation de disciples. Ce serait poser les jalons d'un « modèle d'intervention », c'est-à-dire « une description rigoureuse du processus qu'utilise un praticien pour traiter la situation qu'on lui soumet: sa façon de faire la problématique (sic), l'ensemble des intentions qui le guident, le répertoire de stratégies qu'il utilise et le type de changement qu'il vise »<sup>1282</sup>. Cela constituerait la principale contribution du chercheur en vue du renouvellement des pratiques liées à son domaine d'activité professionnelle.

## PARTIE 2 : Présentation de la stratégie de recherche

Dans cette deuxième partie, il s'agit de présenter la stratégie utilisée par le chercheur pour aborder la recherche. Dans un premier temps, il faudra situer la réflexion du chercheur au sein d'une problématique de recherche. Cela comporte l'identification du domaine de recherche, du sujet de recherche et de la question de recherche. Dans un deuxième temps, on précisera les raisons motivant le choix de la méthode de recherche, tout en définissant la méthode employée, ainsi que le type de recherche envisagé et les étapes à parcourir.

### 2.1. Problématique de la recherche-action

#### 2.1.1. Identification du domaine de recherche

Un rapide survol de la littérature américaine permet de dénombrer pas moins de 500 titres évoquant explicitement *la formation de disciples* ou *discipleship*. Parmi ces ouvrages, une grande part peut être considérée comme faisant partie de la littérature évangélique.

Pour ces raisons, il est bon de cerner quelque peu ce qui constitue le domaine de la formation de disciples à travers la littérature actuelle. Ce domaine est perçu comme étant, « à l'intérieur du domaine d'études de la théologie pratique, l'ensemble des connaissances et des pratiques d'intervention soumises à l'investigation du chercheur »<sup>1283</sup>.

La **figure 3** ci-dessous permet de cerner le domaine de la formation de disciples d'origine évangélique.

---

<sup>1282</sup> Saint-Arnaud, Yves, *Connaître par l'action*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1992, p. 71.

<sup>1283</sup> Viau, Marcel, *Le projet de thèse (cahier saumon)*, Faculté de théologie et de sciences religieuses, août 2003, p. 1.

Au premier plan, on retrouve le « **discipleship** » comme catégorie englobante. Les ouvrages portant explicitement sur le discipleship cherchent généralement à définir ce qu'est « **être un disciple** » en se fondant sur des principes d'origine biblique.

Au sein du domaine du *discipleship*, une part des ouvrages porte sur l'action de « **faire des disciples** », en employant les expressions « **discipling** » ou « **disciple-making** ». Ces expressions sont souvent utilisées de manière complémentaire, jusqu'à se recouper l'une l'autre. Elles renvoient à des compétences ou à des techniques contribuant pratiquement à la formation de disciples.

À tout cela viennent s'ajouter les deux approches les plus communément adoptées pour faire des disciples en contexte évangélique, c'est-à-dire le « **coaching** » et le « **mentoring** » (appelé mentorat). Alors que le coach développerait une relation de nature professionnelle avec son client, le mentor bâtirait une relation de type quasi familiale avec son protégé<sup>1284</sup>. Il s'agit de deux approches qui s'expriment à des degrés divers dans la littérature.

Arrivent enfin les études relatives au « **counselling** » et au « **leadership** ». Les ouvrages sur le « counselling » font souvent appel à des notions liées à la psychologie ou à la relation d'aide, dans une perspective de formation. Aussi, plusieurs auteurs cherchent à distinguer ce qui concerne le « discipling » ou « discipleship development » de ce qui a trait au « leadership development »<sup>1285</sup>. C'est donc dire que le développement du « leadership » est une réalité distincte du « discipling », bien que le « leadership » s'appuie sur le fait de faire des disciples ou sur le « discipling »<sup>1286</sup>.

Il est à noter que la littérature sur le « leadership » est souvent liée à une littérature profane qui va bien au-delà du strict domaine du *discipleship*, tout comme celle relative au « counselling ». Un phénomène similaire peut être observé au sujet de la littérature relative au « coaching » et au « mentoring ». Cela explique que les sous-ensembles débordent le cadre du *discipleship* dans notre diagramme.

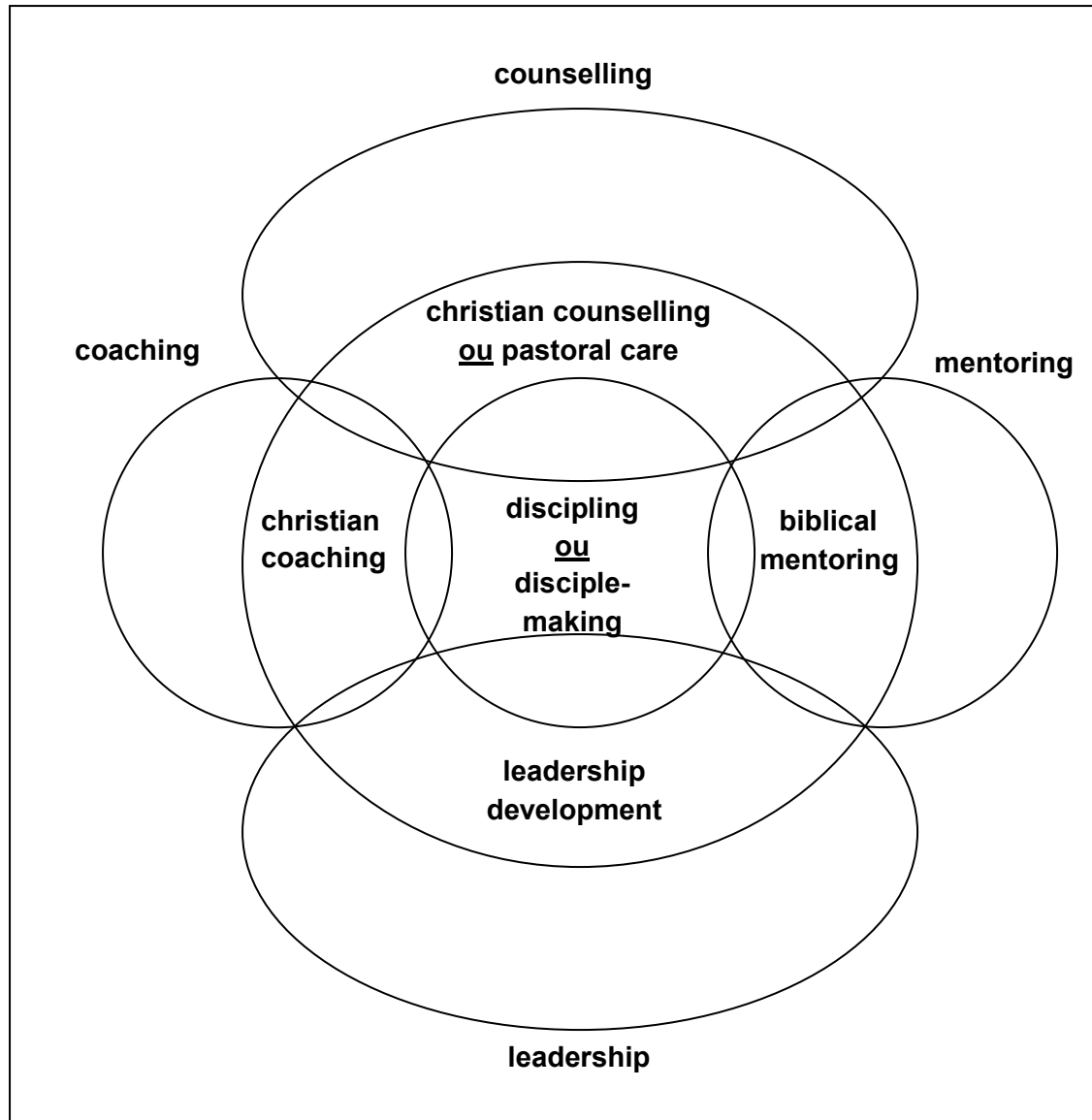
---

<sup>1284</sup> Hughes, Bryn, *Discipling, Coaching, Mentoring – Discovering the Hallmarks of Jesus' Discipling*, Eastbourne: Kingsway, 2003, p. 57.

<sup>1285</sup> Malphurs, Aubrey, *Developing a Vision for Ministry in the 21<sup>st</sup> Century*, Grand Rapids: Baker Books, 2004, p. 33.

<sup>1286</sup> Malphurs, Aubrey, *Developing a Vision for Ministry in the 21<sup>st</sup> Century*, p. 34.

**Figure 3 – domaine de recherche du ‘discipleship’ évangélique**



Les éléments apportés ci-dessus permettent de donner des points de repères relatifs au domaine de recherche et à la littérature qu'il comporte. En saisissant mieux ce que ce domaine d'étude comprend, il sera plus facile de situer le sujet de recherche.

### **2.1.2. Identification du sujet de recherche**

Dans la littérature évangélique américaine, il existe un concept qui renvoie au phénomène de développement identitaire observé par le chercheur sur le terrain, c'est-à-dire l'éveil à la vocation et à la mission chrétienne. Le

concept a été développé pour évoquer la finalité propre au processus de formation de disciples. Il s'agit du concept de « vision » dans une perspective de « multiplication ». Dans le cadre de la recherche-action, le chercheur parlera de la « vision démultiplicatrice » du processus de formation de disciples.

Dans le contexte de la formation de disciples, l'émergence d'une vision démultiplicatrice pourrait en constituer la « ligne de force »<sup>1287</sup>. Chacune des étapes de formation pourrait être comprise en fonction de cette finalité. Il conviendrait à ce propos d'en parler comme de la « visée » propre au processus de formation de disciples. Selon *Le Petit Robert*, le mot « visée » vient du verbe « viser », qui origine du latin *visere*, version populaire du verbe *videre* signifiant « voir », sous la forme intensive. Ainsi, la racine étymologique de ce mot contient l'idée de « voir » ou de « vision ».

Quant au terme « démultiplication », *Le Petit Robert* en parle comme le « fait de démultiplier; son résultat ». Le fait de démultiplier renverrait au processus de formation de disciples, qui aurait pour finalité première le développement d'une vision démultiplicatrice. Chaque laïc serait amené à déployer le potentiel qui l'habite, à la lumière d'une vision prenant pour origine la révélation chrétienne: non seulement un laïc serait-il appelé à devenir un producteur de sens, voire mieux, à reconnaître son potentiel « multiplicateur » (vocation), mais il serait aussi appelé à voir les autres comme des « multiplicateurs » potentiels (mission). En d'autres termes, chaque laïc serait invité à former à son tour des formateurs de laïcs. On peut parler ici à bon droit de « formation démultiplicatrice ».

On doit l'expression « formation démultiplicatrice » à Mario Saint-Pierre, théologien et prêtre du diocèse de Québec. Il en use pour traiter de la formation de disciples, vue dans une perspective démultiplicatrice. Mario Saint-Pierre poursuit ses travaux dans le champ de la formation démultiplicatrice en fondant sa réflexion sur une vision de l'Église en croissance, inspirée d'Éphésiens 4, 11-16. La formation démultiplicatrice est ainsi vue comme une des fonctions internes de l'Église vouées à la construction du « corps du Christ » (Éph 4, 12).

### **2.1.3. Identification de la question de recherche**

À la lumière de ce qui a été dit, la question de recherche prendrait la tournure suivante : « Quels sont les principes et les critères liés au processus de formation de disciples qui favorisent l'émergence d'une vision démultiplicatrice chez les laïcs des paroisses de Château-Richer et de Sainte-Anne-de-Beaupré? ».

---

<sup>1287</sup> Jean-Paul II, *Exhortation post-synodale « Christifideles Laici »*, no 58.

## 2.2. Méthodologie de la recherche-action

Parcourir la littérature sur les méthodes qualitatives, c'est découvrir plusieurs approches à caractère novateur<sup>1288</sup>. Parmi celles-ci, la recherche-action se distingue entre toutes.

La nouveauté tient bien sûr au genre de relation qu'elle instaure entre recherche et action, entre théorie et pratique. Il ne s'agit pas de la subordination d'un terme au détriment de l'autre, ou encore, de l'oubli de l'un des termes au profit de l'autre. Il s'agit plutôt de la coordination étroite de ces deux termes dans un contexte dynamique, celui de l'intervention professionnelle. Une intervention qui se vit en équipe et qui cherche à mettre à profit les talents et les compétences de tous et chacun.

La nouveauté tient encore plus à la place que le chercheur est appelé à occuper dans la poursuite de la réflexion. Il n'arrive pas au terme de la recherche, tentant de faire valoir ses présupposés et *a priori*. Il intervient plutôt au tout début du processus de recherche, cherchant à mettre en évidence ce qui motive son engagement au quotidien. Tout cela explique la place qui a été accordée jusqu'à maintenant à la démarche du chercheur.

D'une part, le chercheur souhaitait que la recherche soit directement reliée à son champ d'intervention. Il désirait que la recherche puisse mettre à profit les efforts qu'il déploie dans le domaine de la formation de disciples. C'est du va-et-vient entre recherche et action qu'allait émerger une nouvelle conception de la formation. Ce va-et-vient est vécu en équipe avec des co-chercheurs qui collaborent au processus de délibération et qui contribuent à la production de la recherche.

D'autre part, le chercheur veut contribuer activement à la recherche, en tant qu'intervenant. La tâche de formation qui lui incombe ne peut se concevoir sans une large implication de celui-ci auprès des gens du milieu. Cette implication est tout autant relationnelle que rationnelle et émotive. Il s'agit donc de situer cette part subjective dans le cadre objectif de la recherche-action, qui comprend un ensemble de médiations (des règles, des procédures, des instances) capables d'assurer la rigueur et le sérieux d'une réflexion à caractère scientifique.

---

<sup>1288</sup> Nous renvoyons particulièrement à l'ouvrage suivant : Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, Boutin, *La recherche qualitative - méthodes en sciences humaines*, Paris-Bruxelles : Université De Boeck, 1997.

### 2.2.1. Définition de la recherche-action

Dans l'ouvrage *La recherche-action – théorie et pratique : manuel d'autoformation*, Lavoie, Marquis et Laurin se disent conscients du grand nombre de définitions relatives à la recherche-action. Eux-mêmes ne cherchent pas à ajouter une définition de plus à celles qui existent déjà. Ils veulent plutôt circonscrire les principales dimensions contenues dans les définitions courantes. C'est pourquoi nous avons affaire en quelque sorte à un « énoncé de définition », qui comprend plusieurs notions : la description de la recherche-action, son principe de base, ses buts et ses conditions de réalisation<sup>1289</sup>. Aux fins de la recherche, le chercheur retient cet énoncé pour bien circonscrire la méthode utilisée. Voici la version complète de l'énoncé de définition de Lavoie, Marquis et Laurin :

La recherche-action est une approche de recherche à caractère social associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. La recherche-action doit avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication systématique entre les participants et s'auto-évaluer tout au long du processus. Elle est empirique et est en lien dynamique avec le vécu. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi acteur et où l'acteur est aussi chercheur.<sup>1290</sup>

Il est à remarquer que plusieurs éléments contenus dans cet énoncé se retrouvent dans la section suivante, qui traite du type de recherche-action adopté. Nous n'allons pas développer ici davantage, puisque ces éléments seront abordés un peu plus loin.

### 2.2.2. Type de recherche-action

Un survol de la littérature francophone permet de constater qu'il existe pratiquement autant d'approches qu'il y a de chercheurs s'adonnant à la recherche-action. La recherche-action constituerait un cadre méthodologique souple, qui s'adapterait aux besoins de l'intervention sur le terrain. Goyette-Lessard parleront à ce sujet d'une

---

<sup>1289</sup> Lavoie, Louisette, Marquis, Danielle, Laurin, Paul, *La recherche-action - théorie et pratique : manuel d'autoformation*, Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 1996, p. 35.

<sup>1290</sup> Lavoie, Louisette, Marquis, Danielle, Laurin, Paul, *La recherche-action - théorie et pratique*, p. 41.

« souple méthodologique consentie par le chercheur, souple ou 'marge de non-contrôle' qui varie selon les a priori et les finalités du chercheur »<sup>1291</sup>.

Dans ce contexte, une présentation générale de l'approche préconisée sera menée à travers quelques dimensions de la recherche-action. Nous serons amenés à traiter de la démarche proprement dite, du type de changement envisagé, des efforts de théorisation qu'elle implique, ainsi que de la vérification opérée dans le cadre de la recherche. À l'occasion, on soulignera l'apport qu'une telle méthode saura apporter à la réflexion sur la vision démultipliée de la formation de disciples.

### **A) Démarche de la recherche-action**

Il est possible de décrire la recherche-action sous la forme d'une « démarche ». Une telle « démarche se définit donc comme un processus de réalisation d'une finalité, dans lequel les acteurs possèdent une très grande autonomie pour définir les cheminements et les moyens utilisés »<sup>1292</sup>.

La démarche correspondrait à un processus ayant une finalité, finalité qui détermine pour ainsi dire l'ensemble de la recherche. Dans le cas qui nous occupe, la recherche a pour finalité la formation. Il est donc possible de considérer la démarche comme un processus d'apprentissage.

#### **La participation...**

Il s'agira d'un processus d'apprentissage mutuel. Un tel processus est rendu possible par la valeur accordée à la « participation »: « C'est à travers la participation des différents acteurs au processus même de la recherche-action que se fait l'acquisition d'habilités nouvelles »<sup>1293</sup>. La participation commune au sein du processus de recherche demande que trois conditions soient remplies<sup>1294</sup>:

- l'appropriation du problème :  
le problème doit refléter les soucis de tous et la formulation doit être simple, explicite et ouverte;
- l'appropriation des outils du travail conjoint :  
les outils doivent permettre de formuler les problèmes, d'élaborer les solutions et de les évaluer de manière conjointe;
- l'appropriation de la solution :  
il s'agit de développer une solution adaptée qui soit commune aux chercheurs et aux usagers.

---

<sup>1291</sup> Goyette, Gabriel, Michelle Lessard-Hébert, *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Sillery : Presses de l'Université du Québec, 1987, p. 158.

<sup>1292</sup> Liu, Michel, *Fondements et pratiques de la recherche-action*, Collection « Logiques sociales », Paris : L'Harmattan, 1997, p. 83.

<sup>1293</sup> Gélinas, Arthur, Raymonde Brière, *La recherche-action : ses méthodes, ses outils conceptuels et son cadre d'analyse (recension d'écrits)*, Québec (province) : Conseil québécois de la recherche sociale, 1985, p. 140.

<sup>1294</sup> Liu, Michel, *Fondements et pratiques de la recherche-action*, p. 210.



### **...par l'appropriation**

La participation est rendue possible par l'appropriation conjointe du problème, des outils et de la solution. Toujours selon Liu, « l'appropriation apparaît ici comme un facteur de motivation essentiel pour la dynamique du travail conjoint et pour le succès final »<sup>1295</sup>.

De par le domaine de recherche, à savoir la formation de disciples, la part d'engagement et de participation qu'elle nécessite demande de prendre très au sérieux le facteur de motivation, et par conséquent, la question de l'appropriation.

Concrètement, l'application d'un tel principe signifiera l'appropriation du problème par le biais d'une discussion sur les motivations et le contexte des participants; l'appropriation des outils passera par l'emploi d'outils d'application biblique avec l'équipe de recherche; l'appropriation de la solution passera par l'application de principes bibliques dans le cadre d'ateliers auxquels tous participeront. À noter que le mode de présentation de la solution, à savoir un parcours de formation, correspond effectivement à une recherche de type « pédagogique »<sup>1296</sup> ou à une « stratégie normative-rééducative ». Une telle stratégie considère le changement comme endogène (intérieur) aux sujets:

Recherche, action et formation sont étroitement liées. Toute transformation de l'action par la recherche suppose des modifications dans les valeurs, les attitudes, les rapports interpersonnels et non seulement dans les justifications théoriques et les informations techniques [...] Les réponses nouvelles doivent être inventées *dans* le système et non pas être importées de l'extérieur [...] Dans cette conception, le changement social passe par le changement des personnes.<sup>1297</sup>

### **B) Processus de changement en recherche-action**

La recherche-action peut être considérée comme un processus de changement dynamique, suivant diverses modalités.

#### **Les types de changement**

Lorsque la recherche-action est vue comme une entreprise de formation, il existerait 3 types de changements possibles selon Bertrand et Valois<sup>1298</sup>:

---

<sup>1295</sup> Liu, Michel, *Fondements et pratiques de la recherche-action*, p. 212.

<sup>1296</sup> Goyette, Gabriel, Michelle Lessard-Hébert, *La recherche-action*, p. 50.

<sup>1297</sup> Goyette, Gabriel, Michelle Lessard-Hébert, *La recherche-action*, p. 91.

<sup>1298</sup> Goyette, Gabriel, Michelle Lessard-Hébert, *La recherche-action*, p. 82.

- le changement opérationnel (au niveau éducatif) qui correspond à une certaine permanence (au niveau social)
- le changement stratégique (au niveau éducatif) qui correspond à une certaine adaptation (au niveau social)
- le changement normatif ou paradigmatique (au niveau éducatif) qui correspond à la transformation radicale (au niveau social)

Ces types de changement s'appuient sur l'idée qu'une recherche-action peut avoir une finalité de changement et être liée implicitement à un paradigme socioculturel donné. Ainsi le changement peut encourager la permanence au sein du paradigme social, une adaptation en son sein ou bien une transformation radicale du paradigme social.

Vue sous cet angle, l'intervention envisagée par le chercheur apparaît davantage comme étant de nature stratégique. Pourquoi? Parce qu'elle ne cherche pas d'abord à remettre en cause le paradigme ecclésial actuel, à savoir le projet pastoral paroissial d'évangélisation qui a été élaboré par l'équipe pastorale. Il ne s'agit pas de transformer en profondeur le projet en vigueur, mais plutôt de réfléchir sur les enjeux pastoraux entourant la vision démultiplicatrice au cœur de l'idée de mentorat. En ce sens, la recherche ne porte pas d'abord sur les incidences ecclésiales du processus de formation. La recherche portera plutôt sur le changement induit chez des individus influencés par une vision démultiplicatrice de la formation de disciples.

### C) Théorisation en recherche-action

Au sujet de la théorisation, il existe encore plusieurs perspectives qu'il ne convient pas ici de présenter. Tout dépendant des chercheurs, la recherche-action accordera une part plus ou moins grande à une théorie préalable à l'action. À titre d'exemple, on parlera d'une recherche ayant pour but *l'explication* quand celle-ci recourt à une loi ou une théorie, alors qu'on parlera d'une recherche visant *la compréhension* quand il s'agit de rendre compte des différents paramètres d'une situation donnée<sup>1299</sup>. Cette recherche a davantage une visée *explicative* et cela explique le renvoi à ce qu'on appelle des *catégories prédéterminées*.

Selon Franck et Longstreet, « il est important de recourir à un savoir préfabriqué, abstrait et constitué préalablement à l'action. » Ce savoir peut prendre la forme de *catégories prédéterminées* qui fonde la problématisation de l'objet. Se réclamant d'une approche systémique, Evertson et Green diront à ce sujet : « Ces systèmes [ouverts], selon Evertson et Green (1986, p. 170), peuvent également présenter un ensemble

---

<sup>1299</sup> Goyette, Gabriel, Michelle Lessard-Hébert, *La recherche-action*, p. 41.

de catégories prédéterminées mais auxquelles pourront s'ajouter de nouvelles catégories formulées en cours d'observation »<sup>1300</sup>. Evertson et Green parleront ailleurs de « systèmes catégoriels » qui peuvent, ou bien servir à la vérification d'une théorie (hypothèse), ou bien servir à la formulation de nouvelles lois à partir de catégories posées a priori<sup>1301</sup>.

En d'autres termes, le recours à des *catégories prédéterminées* implique qu'il y ait un savoir préalable à la mise en route de la recherche-action. Ce savoir n'apparaît donc pas seulement au moment de l'interprétation des données, mais il précède même la formulation de la problématique.

Afin de saisir la dynamique propre au processus de formation de disciples, le chercheur compte utiliser les catégories développées par Bill Hull dans son livre *Jesus-Christ Disciple-maker*. Il considérera que le processus comprend quatre étapes de formation : evangelizing, establishing, equipping, leading<sup>1302</sup>. Pourquoi choisir ces catégories, plutôt que d'autres? Il semble que ces catégories tiennent lieu de références dans le domaine de la formation de disciples, plus spécialement chez les auteurs ayant une vision démultiplicatrice de la formation<sup>1303</sup>. À chacune des quatre étapes de Bill Hull, le chercheur associera un ensemble de principes de formation. Les principes seront d'origine biblique et auront été tirés de la littérature évangélique américaine. Le chercheur développera ainsi un corpus de principes bibliques constituant autant de catégories prédéterminées pouvant servir de matériel de base en vue d'une éventuelle vérification.

#### **D) Vérification en recherche-action**

En recherche-action, on reconnaît l'existence de deux conceptions de la collecte des données: « Une des approches consiste à rendre la collecte de données sur le terrain la plus intuitive possible - ou radicalement intuitive. » Il s'agit d'une approche qui privilégie l'induction seule. « Selon une deuxième école de pensée, le rôle primordial de l'intuition et de l'induction est très bien reconnu, mais il est conçu comme imbriqué dans un processus de prise de décision, faisant entrer en jeu le mode de pensée déductif et la délibération face aux choix techniques d'observation à utiliser et des données à recueillir »<sup>1304</sup>. Dans cette recherche, le chercheur compte privilégier la deuxième école de pensée. Ainsi entendue, la collecte des données serait liée à la fois à un savoir préalable et aux données issues de l'observation.

---

<sup>1300</sup> Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, Boutin, *La recherche qualitative*, p. 100.

<sup>1301</sup> Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, Boutin, *La recherche qualitative*, p. 99.

<sup>1302</sup> Hull, Bill, *Jesus-Christ Disciple-maker – Rediscovering Jesus' Strategy for Building His Church*.

<sup>1303</sup> Castellanos, César, *Leadership de succès à travers les 12*, Bogotha (Colombie): Vision 12, 2003; Eims, Leroy, *The Lost Art of Disciple Making*, Colorado Spings: Zondervan/Navpress, 1978; Ogden, Greg, *Transforming Discipleship – Making Disciples a Few at a Time*, Downers Grove (IL): Intervarsity Press, 2003.

<sup>1304</sup> Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, Boutin, *La recherche qualitative*, p. 65.

Le recours à des catégories prédéterminées renvoie à ce que Goyette et Lessard appellent le « contexte de la preuve », c'est-à-dire la vérification d'une théorie ou d'hypothèses posées a priori : « ...l'approche qualitative fait aussi place au contexte de la preuve, pendant et après la collecte des données à l'intérieur d'une même recherche, voire avant une nouvelle "vague" de collecte de données au sein d'un programme de recherche »<sup>1305</sup>.

La vérification de principes bibliques à des fins pastorales constituera une partie essentielle de la collecte de données. Elle pourra s'effectuer à l'aide d'une méthodologie de l'application biblique<sup>1306</sup>.

### **La méthodologie de l'application biblique**

Roy Zuck donne la définition suivante de l'application biblique: « Determining how God's Word relates to us and how we ought to respond to it is the task of application. Application is a bridge between the biblical meaning and present-day life situations »<sup>1307</sup>. Dans cette définition, l'application apparaît comme un « pont » entre le sens biblique et la vie actuelle. Ce qui permettrait effectivement de faire le « pont » entre le texte biblique et le contexte pastoral serait la formulation de principes.

La formulation de principes est appelée « principlizing ». La définition classique revient à Bernard Ramm : « To principlize is to discover in any narrative the basic spiritual, moral or theological principles. These principles are latent in the text and it is the process of deduction which brings them to the surface. It is not an imposition on the text »<sup>1308</sup>.

La découverte de principes passerait donc par la mise au jour des « structures profondes » (*deep structures*) du texte biblique<sup>1309</sup>, qu'elles soient de nature spirituelle, morale ou théologique. De telles structures viendraient imposer, en quelque sorte, des limites à l'application du texte biblique : « The message then sets the limits in content for the applicational principles [...] These principles must develop or generalize something of what was said in the message and are therefore limited to what is said »<sup>1310</sup>.

Selon un spécialiste de l'application biblique, Jack Kuatschek, se mettre à la recherche de principes ne doit pas être confondu avec la quête de preuves scripturaires. La référence à la Bible ne doit pas être conçue

---

<sup>1305</sup> Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, Boutin, *La recherche qualitative*, p. 66.

<sup>1306</sup> Puisque la littérature pastorale à laquelle nous avons recours a été produite au moyen d'une méthodologie de l'application biblique d'inspiration évangélique, l'approche de lecture qui est ici développée renvoie aussi à des sources d'origine évangélique. La recherche-action sera aussi l'occasion de vérifier la valeur pastorale d'une telle approche.

<sup>1307</sup> Zuck, Roy B., *Basic Bible Interpretation*, Victor Books, 1991, p. 281.

<sup>1308</sup> Ramm, Bernard, *Protestant Biblical Interpretation*, Grand Rapids: Baker Book House, 1970, p. 199.

<sup>1309</sup> Osborne, Grant R., *The Hermeneutical Spiral – A Comprehensive Introduction to Biblical Interpretation*, Downers Grove: InterVarsity Press, 1997, p. 345.

<sup>1310</sup> Johnson, Elliott E., *Expository Hermeneutics : an Introduction*, Grand Rapids: Zondervan, 1990, p. 215.

comme un ensemble de preuves scripturaires à utiliser de manière immédiate pour l'ensemble des problèmes de la vie quotidienne<sup>1311</sup>. Les exégètes Walter C. Kaiser et Moisés Silva donnent le nom de « proof-text model » à cette approche: « The proof-text approach to understanding the Bible's meaning emphasizes the practical and pastoral side of life »<sup>1312</sup>. Chercher des coïncidences entre le texte biblique et la situation contemporaine pour de simples fins pastorales serait, selon eux, complètement inadéquat. On ne peut considérer la Bible comme un livre magique ou comme une anthologie de citations pour toute occasion. Une telle approche s'appuierait sur une lecture naïve de la Bible qui ignore les conditionnements historiques et les genres littéraires<sup>1313</sup>.

Par conséquent, la formulation de principes, ainsi que leur application pastorale exigent l'adoption de méthodes qui laissent place à la critique historique et littéraire. Dans le cadre de cette recherche, la méthodologie de l'application habilitera les participants à interpréter le sens de la Bible et à l'appliquer à leur propre vie. Elle comprend trois temps : l'observation (par le biais de la critique historico-littéraire), l'interprétation (par la formulation de principes), l'application (par la mise en pratique). Une telle démarche herméneutique conduira les participants à une réelle appropriation du sens de la Bible. Ultimement, elle pourra faire d'eux des *producteurs de sens* qui sachent interpeller ceux et celles qui les entourent.

L'équipe de recherche disposera d'outils méthodologiques encourageant la préparation et la réalisation de l'action planifiée, à savoir des ateliers de lecture biblique. Chaque cycle de la recherche-action pourra comporter une étape vouée à la méthodologie de l'application (étape 3), ainsi qu'une étape vouée à l'application pastorale (étape 4). Il nous faut maintenant saisir un peu mieux ce que l'on entend ici par cycle de la recherche-action.

### **2.2.3. Cycles de la recherche-action**

Précédemment, nous avons parlé de démarche d'apprentissage et de processus de changement pour caractériser la recherche-action. Dans une recherche-action, le changement est généralement conçu comme une série de cycles successifs, que les chercheurs et les co-chercheurs doivent aborder ensemble. Selon Louisette Lavoie et ses collaborateurs, toute recherche-action peut être constituée d'un ou de plusieurs cycles de recherche. Chaque cycle comprendrait les étapes suivantes :

---

<sup>1311</sup> Kuhatschek, Jack, *Applying the Bible*, Grand Rapids: Zondervan, 1996, p. 61.

<sup>1312</sup> Kaiser, Walter C., Silva, Moisés, *An Introduction to Biblical Hermeneutics – The Search for Meaning*, Grand Rapids: Zondervan, 1994, p. 31.

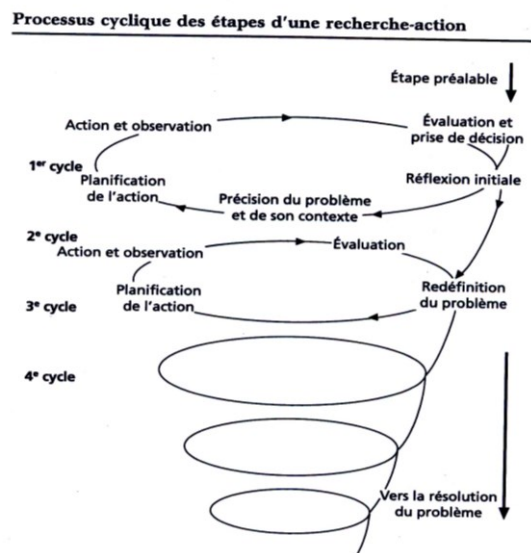
<sup>1313</sup> Kaiser, Walter C., Silva, Moisés, *An Introduction to Biblical Hermeneutics*, p. 31.

**Figure 4 – les étapes au sein d'un cycle**

- Étape préalable
- Étape 1 : Réflexion initiale
- Étape 2 : Précision du problème et de son contexte
- Étape 3 : Planification de l'action
- Étape 4 : Action et observation
- Étape 5 : Évaluation et prise de décision <sup>1314</sup>

Une recherche-action peut comporter plusieurs cycles, incluant chacun autant d'étapes, telles qu'énumérées dans la **figure 4**. Le processus peut être représenté par l'image d'un escalier en colimaçon, qui va en se rétrécissant au fur et à mesure que la recherche se poursuit. Louisette Lavoie et ses collaborateurs proposent cette image pour illustrer leurs propos :

**Figure 5 – processus cyclique des étapes d'une recherche-action** <sup>1315</sup>



Combien de cycles comptons-nous réaliser dans cette recherche-action? Il est toujours difficile de répondre à une telle question, puisqu'il y a une part d'imprévu inhérente aux délibérations de l'équipe de recherche. Une

<sup>1314</sup> Lavoie, Louisette, Marquis, Danielle, Laurin, Paul, *La recherche-action - théorie et pratique*, p. 186.

<sup>1315</sup> Lavoie, Louisette, Marquis, Danielle, Laurin, Paul, *La recherche-action - théorie et pratique*, p. 187.

réponse provisoire peut être formulée, sur la base des présupposés méthodologiques définis par le chercheur. Avec son équipe de recherche, le chercheur compte réfléchir sur les possibilités d'émergence d'une vision démultiplicatrice, à travers chacune des étapes du processus de formation de disciples.

Pour bien saisir ce processus à chacune de ses étapes, le chercheur aura recours à des catégories prédéterminées. Comme tel, il s'agira d'envisager le processus à l'aide des quatre catégories proposées par Bill Hull<sup>1316</sup>. Les étapes de Bill Hull contribueront à la formulation de la problématique, à chaque cycle de recherche. L'équipe de recherche pourra poser la question de l'émergence de la vision démultiplicatrice, à l'aide de chacune des catégories proposées. Par exemple, elle pourra se poser les questions suivantes :

- Qu'en est-il de la vision démultiplicatrice à l'étape de l'évangélisation (evangelizing)?  
Qu'est-ce qui pose problème quant à l'émergence de la vision à cette étape?
- Qu'en est-il de la vision démultiplicatrice à l'étape de la consolidation (establishing)?  
Qu'est-ce qui pose problème quant à l'émergence de la vision à cette étape?
- Qu'en est-il de la vision démultiplicatrice à l'étape de la formation (equipping)?  
Qu'est-ce qui pose problème quant à l'émergence de la vision à cette étape?
- Qu'en est-il de la vision démultiplicatrice à l'étape du leadership (leading)?
- Qu'est-ce qui pose problème quant à l'émergence de la vision à cette étape?

Concrètement, on peut imaginer qu'il y aura au moins quatre cycles de recherche, correspondant à chacune des quatre étapes suggérées par Bill Hull. Mentionnons qu'une revue de la littérature à caractère thématique sera proposée à l'équipe de recherche. L'ensemble des principes bibliques qu'on retrouve dans la littérature au sujet de ces quatre étapes y sera regroupé. Le matériel permettra ainsi à l'équipe de recherche de définir le problème (étape 1), de préciser le problème et son contexte (étape 2), ainsi que de fournir des éléments méthodologique en vue de la planification de l'action (étape 3) et de sa réalisation (étape 4) à chaque cycle de la recherche-action.

### **PARTIE 3: Planification opérationnelle de la recherche**

Il est nécessaire de préparer une recherche-action dans ses moindres détails, quitte à réorganiser la recherche en cours de route. Pour ce faire, le chercheur s'est appuyé sur deux ouvrages principaux: le manuel de Louissette Lavoie, Danielle Marquis et Paul Laurin, intitulé *La recherche-action - théorie et pratique : manuel*

---

<sup>1316</sup> Hull, Bill, *Jesus-Christ Disciple-maker – Rediscovering Jesus' Strategy for Building His Church*.

d'autoformation, ainsi que le livre de Stephen Kemmis et Robin McTaggart, *The action research planner*<sup>1317</sup>. Ces ouvrages s'avèrent de précieux guides pour une planification détaillée de la recherche. À l'occasion, on pourra s'inspirer d'autres ouvrages traitant de recherche-action<sup>1318</sup>.

### 3.1. Sélection des participants

Puisque le domaine de recherche est la formation de disciples, les personnes susceptibles de vouloir participer à la recherche-action devront être ouvertes à une démarche de formation. Concrètement, il s'agira de paroissiens provenant de Château-Richer et de Sainte-Anne-de-Beaupré. Ils participeront déjà à l'une ou l'autre des activités paroissiales. Ce sont les personnes les mieux placées pour s'impliquer dans la démarche de formation qui sera offerte.

### 3.2. Recrutement des participants

En ce qui a trait au recrutement, le chercheur fera d'abord appel à six personnes ayant été initiées à la formation de disciples. Dans ce contexte, le recrutement se fera de la façon suivante :

#### *La sélection*

À la mi-janvier 2008, six personnes ayant été initiées à la formation de disciples par le biais du manuel *La vie abondante* de Sean International recevront une lettre de présentation du projet de recherche<sup>1319</sup>. Tout en recevant cette lettre, il leur sera suggéré de venir rencontrer le chercheur pour répondre à leurs questions. Ce sera l'occasion de leur présenter la démarche, le rôle du chercheur et des participants, ainsi que le formulaire de consentement éclairé. Si des personnes venaient à manquer à l'appel parmi ceux et celles qui ont été initiés à la formation de disciples par le biais du manuel *La vie abondante* de Sean International, le chercheur ferait appel à des paroissiens ayant été initiés à la formation de disciples par leur participation à une session de l'École d'évangélisation Saint-André<sup>1320</sup>. La même démarche de sélection serait alors effectuée.

---

<sup>1317</sup> Kemmis, Stephen et Robin McTaggart, *The action Research Planner*.

<sup>1318</sup> Goyette, Gabriel, Lessard-Hébert, Michelle, *La recherche-action*.

<sup>1319</sup> Afin de pouvoir assurer de bons échanges entre les participants, ainsi qu'un accompagnement régulier de chaque participant à la recherche, le chercheur considère nécessaire de limiter le nombre de participants à 6 personnes. De plus, ce nombre apparaît suffisant pour assurer une représentativité des paroissiens vivant sur le territoire.

<sup>1320</sup> Jusqu'à maintenant, deux sessions ont été offertes aux paroissiens : la session « Vie Nouvelle » présentant les bases de la foi chrétienne et la session « Emmaüs » portant sur la lecture de la Parole de Dieu.



### *Le formulaire de consentement éclairé*

Dans le cadre de la recherche, les personnes sélectionnées auront à compléter un formulaire de consentement éclairé pour leur participation à la recherche-action. Dans ce formulaire, il y aura les informations suivantes :

- Une présentation du chercheur
- Le déroulement de la participation
- Les avantages, risques ou inconvénients liés à la participation
- La participation volontaire et le droit de retrait
- La confidentialité et la gestion des données
- La formulation de plaintes ou de critiques

L'intérêt du formulaire de consentement éclairé, c'est de préciser les limites du projet de recherche. Pour de plus amples renseignements sur les modalités du projet de recherche, le chercheur distribuera un « document de présentation » à chaque participant (voir la section 3.6 ci-dessous).

### **3.3. Rôle du chercheur**

Tout au long de la recherche-action, le chercheur aura plusieurs fonctions à remplir<sup>1321</sup>. Il sera chargé de produire des connaissances dans le champ d'intervention qui est le sien, tout en étant capable d'avoir le recul nécessaire. Il devra aussi établir de bons rapports avec les participants de la recherche, afin de favoriser une communication d'égal à égal. En ce sens, il sera un « facilitateur » capable de donner la parole aux participants, dans un esprit de respect mutuel et d'appréciation réciproque. Il favorisera de libres discussions autour des principaux enjeux de la recherche, tout en faisant connaître les présupposés et les valeurs qui l'animent comme chercheur. Plus spécialement, le chercheur agira constamment comme une « personne-ressource » qui encouragera la participation, par le biais d'une *appropriation conjointe du problème, des outils et de la solution*. En ce sens, « la participation de tous à toutes les étapes du processus de recherche-action est une condition à sa réussite, la façon dont les décisions seront prises est aussi un facteur déterminant »<sup>1322</sup>. Pour favoriser la prise de décisions, le chercheur développera aussi certaines attitudes: une capacité d'adaptation au changement, une volonté de mettre ses compétences au service des participants, la rigueur scientifique, l'écoute, la critique constructive.

---

<sup>1321</sup> Nous nous inspirons ici des données contenues dans le module 7 de l'ouvrage de Louisette Lavoie, *La recherche-action – théorie et pratique : manuel d'autoformation*.

<sup>1322</sup> Lavoie, Louisette, Marquis, Danielle, Laurin, Paul, *La recherche-action - théorie et pratique*, p. 154.

### **3.4. Rôle des participants**

Les participants auront aussi leur rôle à jouer dans la recherche-action. Ils sauront mettre à profit leurs talents et leurs compétences dans l'identification, le traitement et la résolution du problème en cause. Ils pourront aussi collaborer à toutes les prises de décision relatives à la résolution du problème. Ils auront à faire preuve de patience quant à l'aboutissement des recherches, ainsi que de prudence quant à la généralisation des résultats. Pour contribuer au succès de la recherche, les participants seront invités à y participer activement, tout en cherchant à *s'approprier conjointement le problème, les outils et la solution*. Une telle participation demande au minimum qu'ils puissent contribuer à toutes les étapes de la recherche, et ce à chacun de ses cycles.

Pour le bon déroulement de la recherche, les participants auront à cœur de développer les attitudes suivantes : le sens du professionnalisme, la flexibilité, la responsabilité, l'écoute, la critique constructive.

### **3.5. Rôles communs aux participants et au chercheur**

Le chercheur et les participants ont des fonctions communes à remplir. Ils contribueront tous à la recherche-action en veillant à une participation active, au meilleur de leurs habiletés et de leurs compétences. Ils chercheront à participer à toutes les étapes de la recherche, sachant qu'il y aura des périodes d'incertitude et de doutes quant aux chemins à parcourir. En ce sens, ils sauront faire preuve de patience et de persévérance.

Les participants et le chercheur accepteront de s'engager dans un processus de formation qui pourra les conduire à une transformation, tant sur le plan personnel que communautaire. Il s'agira d'une transformation sur le plan des valeurs, du caractère, des attitudes. Il s'agira aussi d'une transformation sur le plan des relations interpersonnelles, des habitudes de vie, des styles de relations, etc. Tout cela pourra conduire à des changements, d'abord sur le plan personnel, ensuite sur le plan communautaire.

### **3.6. Planification d'un cycle de la recherche-action**

Selon Louise Lavoie et ses collaborateurs, chaque cycle de la recherche-action comporterait cinq étapes (en plus de l'étape préalable): l'étape 1 liée à la réflexion initiale, l'étape 2 vouée à la précision du problème et de son contexte, l'étape 3 vouée à la planification de l'action, l'étape 4 destinée à l'action et l'observation, et l'étape 5 consacrée à l'évaluation et la prise de décision<sup>1323</sup>. Dans le cadre de ce protocole de

---

<sup>1323</sup> Lavoie, Louise, Marquis, Danielle, Laurin, Paul, *La recherche-action - théorie et pratique*, p. 186.

recherche, le chercheur planifiera un cycle de la recherche-action, avec chacune des cinq étapes évoquées. Cette planification se veut une aide pour le démarrage de la recherche. Il est évident que chacun de ces éléments pourra être modifié, après consensus de l'équipe de recherche.

### **3.6.1. Étape préalable de la recherche-action**

À cette étape préalable, il s'agit de proposer un « document de présentation » destiné aux participants à la recherche-action. Ce document contiendra des informations relatives au contexte de recherche, à la problématique de recherche, à la stratégie de recherche, ainsi qu'une revue de la littérature.

#### *Contexte de la recherche*

Après une présentation du chercheur, on présentera le contexte de la recherche. Il s'agira plus spécialement de donner une idée de la vie paroissiale, telle qu'elle est vécue actuellement à Château-Richer et Sainte-Anne-de-Beaupré.

#### *Problématique de la recherche*

Puis, le document contiendra une description du domaine de recherche dans lequel se situe cette étude. En ce qui nous concerne, il s'agit de *la formation de disciples*. Nous présenterons les principales composantes de ce domaine de recherche. Puis, le document précisera le sujet et la question de recherche.

#### *Stratégie de recherche*

La réflexion relative à la stratégie comportera des informations sur le cadre méthodologique général, à savoir la recherche-action, ainsi que sur l'approche de lecture qui sera utilisée, à savoir l'application biblique.

#### *Revue de la littérature à caractère thématique*

La revue de la littérature comprendra la documentation sur les quatre étapes du processus de formation de disciples, résumée de manière thématique. Les membres de l'équipe de recherche y trouveront le matériel de base qui pourra servir à l'animation des rencontres.

Après que le protocole de recherche ait été approuvé par les Comités d'Éthique à la Recherche de l'Université Laval (CERUL), le chercheur rencontrera les participants à la recherche-action pour initier le projet de recherche en tant que tel. Il est à noter que deux outils serviront à recueillir les données pour la recherche-action. Il y aura un journal de bord personnel et l'enregistrement des rencontres de l'équipe de recherche.

### *Le journal de bord personnel*

Chaque participant aura son journal de bord personnel dans lequel il pourra consigner les données qu'il juge pertinentes. Il pourra y écrire : ce qui se dit à propos du sujet de recherche, ce qui se fait au cours de l'expérimentation, ce qui se vit dans le groupe et le type de participation vécue<sup>1324</sup>. Le journal de bord devra être tenu sur support informatique pour faciliter son usage ultérieur<sup>1325</sup>.

### *L'enregistrement des rencontres*

Afin de pouvoir rendre compte du travail de l'équipe de recherche, on procédera à des enregistrements sur support numérique. Dans un premier temps, les enregistrements serviront à produire un procès-verbal de chaque rencontre, qui devra être approuvé par l'équipe de recherche. Dans un second temps, ces enregistrements permettront de faire un « verbatim » du travail effectué en vue de l'interprétation des résultats. Les données numériques ainsi recueillies seront traitées à l'aide du logiciel d'analyse qualitative *N'vivo* de la firme QSR International. Celui-ci facilitera la phase de la condensation des données<sup>1326</sup>.

## **3.6.2. Étape 1 de la recherche-action : la réflexion initiale**

Après avoir traité de l'étape préalable, il nous faut débiter la description de la recherche en tant quelle, avec l'étape 1. Il est à noter que l'ensemble des étapes proposées suivra le même schéma que celui utilisé dans l'étape 1, et ce par souci de rigueur. Des changements pourront être apportés par l'équipe de recherche au besoin.

### **A) Objectif de l'étape 1**

Après avoir pris connaissance de l'ensemble des éléments rattachés à l'une des quatre étapes du processus de formation de disciples, l'équipe de recherche aura à identifier un ou des principes qui posent problème et qui sont liés à la question de l'émergence de la vision démultiplicatrice.

### **B) Durée et le lieu de l'étape 1**

Quant à la durée proposée pour chaque rencontre, celle-ci sera d'environ 120 minutes. Une pause de 10 minutes sera prise après les 60 premières minutes. Quant au lieu de la rencontre, deux endroits seront proposés : soit le local 107 du Séminaire Saint-Alphonse, soit la salle Pampalon du Monastère des

---

<sup>1324</sup> Lavoie, Louisette, Marquis, Danielle, Laurin, Paul, *La recherche-action - théorie et pratique*, p. 188-189.

<sup>1325</sup> Les participants devront produire leur journal de bord sous format WORD (Microsoft Word) ou RTF (Rich Text Format).

<sup>1326</sup> Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, Boutin, *La recherche qualitative*, p. 76.

Rédemptoristes à Sainte-Anne-de-Beaupré. Ce sont des lieux où les paroissiens ont l'habitude de se réunir. D'autres lieux pourraient aussi être proposés par l'équipe de recherche.

### **C) Animation de l'étape 1**

L'animation des rencontres reviendra au chercheur. De cette manière, l'animation gagnera en cohérence et en profondeur à travers les différents cycles de la recherche. Afin d'aider les participants à prendre du recul par rapport au travail effectué, des questions extraites de l'ouvrage de Louise Lavoie et de ses collaborateurs favoriseront l'évaluation durant chaque rencontre. Cela permettra de vérifier l'atteinte des objectifs prévus. L'animation se fera dans le plus grand respect des participants. Leur prise de parole sera encouragée par de fréquents « tours de table » de l'animateur. Il en sera de même à chaque étape du cycle de recherche.

### **D) Enregistrement de l'étape 1**

Comme ce fut déjà mentionné, chaque rencontre sera enregistrée sur support numérique. Un « verbatim » sera produit au terme de chaque rencontre. Le chercheur s'en servira pour analyser les résultats et pour produire un procès-verbal de la rencontre. L'approbation et la modification du procès-verbal devront être entérinés par l'équipe de recherche au début de la rencontre suivante.

### **E) Rappel de l'objectif de l'étape 1**

L'animateur rappellera l'objectif de la rencontre : identifier un ou des principes liés à la question de l'émergence de la vision démultiplicatrice et qui posent problème.

### **F) Démarche de la recherche à l'étape 1**

Pour amorcer le travail, le chercheur présentera l'ensemble des principes liés à cette étape du processus de formation. C'est alors que l'équipe de recherche devra identifier un ou des principes présentés, en lien avec la question de l'émergence d'une vision démultiplicatrice. L'équipe devra réfléchir sur les éventuelles conséquences de tels principes en ce qui a trait à leur propre formation.

Voici des questions qui pourront favoriser la discussion au cours de la rencontre :

- Qu'est-ce que je pense des principes présentés?
- Quelle est l'importance que j'accorde à ces principes?

- Est-ce que ces principes entrent en conflit avec mes valeurs, mes convictions, mon mode de vie ou ma vision de l'Église?
- Est-ce vraiment important de réfléchir sur les principes liés à cette étape du processus de formation?

Plus largement, l'équipe de recherche est appelée à répondre à la question suivante :

- Sur quel(s) principe(s) rattaché(s) à cette étape du processus de formation j'aimerais méditer, réfléchir, discuter en équipe de recherche?

### **G) Produit de l'étape 1**

Au terme de l'étape 1, l'équipe de recherche aura identifié par consensus un ou des principes rattachés à une étape du processus de formation de disciples, en lien avec la question de la vision démultiplicatrice. Le ou les principes identifiés constitueront l'objet de la réflexion du cycle 1 de la recherche-action.

### **H) Évaluation de l'étape 1**

Les questions relatives au produit de l'étape 1 dans l'ouvrage de Louise Lavoie et de ses collaborateurs donnent des points de repères servant à évaluer la rencontre (annexe 2 du protocole de recherche). L'animateur s'en servira pour aider les participants à faire l'évaluation de l'étape 1.

### **I) Mandat en vue de l'étape 2**

Une fois l'évaluation terminée, l'équipe de recherche aura pour mandat de prendre connaissance de la revue de la littérature produite préalablement par le chercheur sur le thème retenu. Ils devront repérer le ou les éléments qui leur permettent d'aller de l'avant dans leur propre réflexion. Sur cette base, ils devront identifier les éléments qu'ils jugent problématiques à propos d'un ou de plusieurs principes identifiés.

### **3.6.2. Étape 2 de la recherche-action : précision du problème et de son contexte**

Il s'agit de la deuxième étape d'un cycle complet. Cette étape est aussi importante que la première dans la poursuite de la recherche. Il est nécessaire de rappeler le sérieux avec lequel doit être mené la réflexion.

### **A) Objectif de l'étape 2**

À la deuxième étape, l'objectif est de délimiter de façon précise ce qui fait problème dans le ou les principes rattachés à l'une des étapes du processus de formation de disciples, en lien avec la question de la vision démultiplicatrice. Il faut aussi pouvoir identifier le contexte qui permet véritablement de circonscrire le problème.

### **B) Durée et lieu de l'étape 2**

Quant à la durée proposée pour la rencontre, celle-ci sera d'environ 120 minutes. Une pause de 10 minutes sera prise après les 60 premières minutes. Quant au lieu de la rencontre, celui-ci aura été déterminé par l'équipe de recherche.

### **C) Enregistrement de l'étape 2 et procès-verbal**

Avant que ne débutent les échanges, l'animateur installera le matériel afin d'enregistrer la rencontre. Par la suite, il prendra soin de donner une copie du procès-verbal de la dernière rencontre à chaque participant. L'équipe de recherche prendra connaissance du document, tout en proposant des modifications, s'il y a lieu, afin de pouvoir procéder à l'adoption du procès-verbal.

### **D) Rappel de l'objectif de l'étape 2**

À ce moment de la rencontre, l'animateur doit rappeler l'objectif que l'équipe s'est fixée : délimiter de façon plus précise ce qui fait problème dans le ou les principes rattachés à l'une des étapes du processus de formation de disciples, en lien avec la question de la vision démultiplicatrice. Il faut aussi pouvoir identifier le contexte qui permet de circonscrire le problème à l'étude.

### **E) Démarche de recherche à l'étape 2**

Tout d'abord, l'équipe de recherche devra tenter de délimiter de façon plus précise ce qui fait problème au sein même du thème choisi : un ou plusieurs principes rattachés à l'une des étapes du processus de formation de disciples.

Ensuite, il s'agit d'identifier le contexte entourant le problème. Les questions suivantes peuvent aider à la réflexion :

- Quels éléments issus du contexte ecclésial, économique, culturel, ou pastoral peuvent influencer notre propre façon d'envisager l'application de l'un ou plusieurs des principes identifiés?
- Traditionnellement, de quelle façon envisage-t-on cette question?
- Du point de vue historique, quels discours et quelles pratiques observables au sein de la paroisse, de l'Église et de la société font référence aux principes identifiés?

Pour récolter le maximum d'éléments pertinents à cette étape-ci de la réflexion, quelques questions peuvent être posées pour poursuivre les échanges :

- Y a-t-il des experts qui ont traité du problème?
- Si oui, dans quels termes?
- Est-ce que les experts sont unanimes ou si les points de vue sont divergents?
- Y a-t-il des théoriciens, des théologiens qui sont parvenus à établir des preuves qui peuvent servir de cadre explicatif?
- Si oui, ces preuves sont-elles réfutées?
- Qu'en est-il au point de vue historique, politique, culturel, ecclésial, théologique?
- Le problème a-t-il déjà été soulevé?
- A-t-on déjà tenté de faire quelque chose à ce propos?
- Si oui, quels ont été les résultats?
- Qu'en est-il actuellement?

Parmi l'ensemble des éléments mentionnés, l'équipe de recherche devra chercher à faire consensus et à identifier les éléments qui serviront à poursuivre la réflexion.

## **F) Produit de l'étape 2**

Au terme de l'étape 2, l'équipe de recherche aura réussi à poser le problème clairement et à définir le contexte de la réflexion.



## **G) Évaluation de l'étape 2**

Avant de conclure, l'équipe de recherche procèdera à l'évaluation de la rencontre à l'aide des questions proposées par Louise Lavoie et ses collaborateurs à l'étape 2 de la démarche proposée (annexe 3 du protocole de recherche)<sup>1327</sup>.

## **H) Mandat en vue de l'étape 3**

Après avoir identifié le problème posé par un ou plusieurs principes rattachés à l'une des étapes du processus de formation disciples, en lien avec la question de la vision démultiplicatrice, et après avoir cerné le contexte de la réflexion, les participants chercheront maintenant à entreprendre une action, afin de résoudre le problème, tel qu'il est posé.

Le but de ce mandat est de permettre au groupe de disposer d'un éventail de pistes d'actions pour entreprendre la troisième étape.

Pour ce faire, le chercheur mettra à la disposition de l'équipe de recherche un « document-synthèse » qui fera état de certains outils d'application biblique, ainsi que des schémas d'étude inductive de la Bible.

Comme nous l'avons dit, la méthodologie de l'application biblique et ses outils pourront favoriser la « mise en pratique » de la Bible. L'équipe de recherche identifiera un ou des outils qui lui apparaissent le mieux convenir à l'atelier de lecture biblique qui fera suite à l'étape 3.

D'autre part, des schémas présentant différents types d'étude inductive de la Bible seront offerts. Ils aideront l'équipe de recherche à identifier lequel des schémas lui semble le mieux convenir à l'atelier de lecture biblique qui fera suite à l'étape 3.

### **3.6.3. Étape 3 de la recherche-action : planification de l'action**

La troisième étape de la recherche-action doit permettre à l'équipe de recherche de planifier une action qui pourra aider à améliorer la situation.

---

<sup>1327</sup> Lavoie, Louise, Marquis, Danielle, Laurin, Paul, *La recherche-action - théorie et pratique*, p. 203.

### **A) Objectif de l'étape 3**

Dans cette troisième étape, l'équipe de recherche aura pour objectif de déterminer et de préparer l'orientation de l'action sous la forme d'un *atelier de lecture biblique*, tout en prévoyant le matériel pédagogique à utiliser pour poser l'action.

### **B) Durée et lieu de l'étape 3**

Quant à la durée proposée pour la rencontre, celle-ci sera d'environ 120 minutes. Une pause de 10 minutes sera prise après les 60 premières minutes. Quant au lieu de la rencontre, celui-ci aura été déterminé par l'équipe de recherche.

### **C) Enregistrement de l'étape 3 et procès-verbal**

Avant que ne débute les échanges, l'animateur installera le matériel afin d'enregistrer la rencontre. Par la suite, il prendra soin de donner une copie du procès-verbal de la dernière rencontre à chaque participant. L'équipe de recherche prendra connaissance du document, tout en proposant des modifications, s'il y a lieu, afin de pouvoir procéder à l'adoption du procès-verbal.

### **D) Rappel de l'objectif de l'étape 3**

L'animateur rappelle l'objectif qui est de préciser et d'élaborer une action commune avec les éléments identifiés lors de l'étape 2.

### **E) Démarche de recherche à l'étape 3**

L'équipe de recherche déterminera et préparera l'orientation de l'action en lien avec la phase du processus de formation de disciples qui aura été identifiée. L'équipe préparera le matériel pédagogique à utiliser pour pouvoir vivre un atelier de lecture biblique à l'étape 4.

Voici quelques critères de discernement tirés de l'ouvrage de Louise Lavoie et de ses collaborateurs (annexe 4 du protocole de recherche)<sup>1328</sup>. Ils favoriseront le choix de l'action pédagogique à entreprendre en tenant compte du milieu et des répercussions sur le milieu :

---

<sup>1328</sup> Lavoie, Louise, Marquis, Danielle, Laurin, Paul, *La recherche-action - théorie et pratique*, p. 206-207.

- Les effets sur l'environnement et le milieu
- Les conditions objectives (physiques, matérielles, financières, espaces, etc.)
- Les conditions subjectives (opinions, attitudes et valeurs actuelles des personnes concernées)

Voici des questions pour aider à identifier l'action à réaliser :

- Que peut-on changer dans ce domaine?
- Que peut-on vraiment faire?
- Par qui? Où? Quand ? Comment?
- Qu'apportera le changement?
- Quels seront les impacts de ces changements sur le groupe et sur l'environnement et ce, à court et à moyen terme?
- Parmi les actions possibles, laquelle ou lesquelles sont les plus susceptibles de remédier au problème ou encore d'apporter une amélioration?

Vient ensuite le temps de finaliser le projet initial pour l'action en décrivant les points suivants :

- L'enjeu choisi
- La justification du choix de cet enjeu
- Les circonstances pratiques, relatives à l'action en lien avec cet enjeu
- Le rationnel des changements planifiés (ce qui se dit, ce qui se fait, ce qui se vit)
- La relation entre le changement planifié et les possibilités d'action

Il sera nécessaire de préparer un plan détaillé et un échéancier de travail :

- Qui?
- Qui fera quoi?
- Quand?
- Comment? Avec quel outil d'application biblique? Avec quel schéma?

Il s'agira par la suite de décrire les conséquences de l'action pédagogique sur l'ensemble des personnes engagées. Puis, de justifier le plan d'action et l'instrumentation retenue. Il faudra aussi définir les concepts, les idées par rapport à l'enjeu choisi. Évidemment, il est nécessaire de définir les concepts et les idées qui seront constamment utilisés dans la recherche; c'est ce qui permettra à chacun de comprendre les mêmes choses et de la même façon.

## **F) Produit de l'étape 3**

L'étape 3 devrait contribuer à l'élaboration d'un plan d'intervention détaillé. En ce qui concerne cette recherche, il s'agira de développer une étude biblique qui se prête à un atelier en petit groupe.

## **G) Évaluation de l'étape 3**

Avant de conclure, l'équipe de recherche procèdera à l'évaluation de la rencontre à l'aide des éléments proposés par Louise Lavoie et ses collaborateurs à l'étape 3 de la démarche proposée<sup>1329</sup>.

## **H) Mandat en vue de l'étape 4**

Le mandat comprend les éléments suivants :

- Assumer les tâches relatives au rôle de chacun
- Respecter l'échéancier
- Préparer le matériel pédagogique

### **3.6.4. Étape 4 de la recherche-action : action et observation**

#### **A) Objectif de l'étape 4**

Cette étape a pour objectif la réalisation de l'action pédagogique planifiée par l'équipe de recherche à l'étape 3. La réalisation de l'action pédagogique planifiée comporte une cueillette de données.

#### **B) Durée et lieu de l'étape 4**

La durée et le lieu d'une ou de plusieurs rencontres nécessaires à la réalisation de l'action planifiée seront déterminés par l'équipe de recherche.

---

<sup>1329</sup> Lavoie, Louise, Marquis, Danielle, Laurin, Paul, *La recherche-action - théorie et pratique*, p. 209.

### **C) Enregistrement de l'étape 4 et procès-verbal**

Avant que ne débute l'action planifiée, l'animateur installera le matériel afin d'enregistrer la rencontre. La remise et l'adoption du procès-verbal de la dernière rencontre se feront à la rencontre faisant suite à l'action planifiée.

### **D) Démarche de recherche à l'étape 4**

À cette étape de la recherche, il est important de vivre l'action selon le plan initial. Parce que surviennent des situations imprévues, il peut être nécessaire de modifier ce qui a été prévu. À ce moment, il sera important de noter la ou les raisons de cette modification, ainsi que les facteurs ayant permis ce changement. Lors du déroulement de l'activité, il sera nécessaire d'observer et de noter les données découlant de la mise en œuvre du plan d'action. L'action planifiée pourra prendre la forme d'un atelier de lecture biblique vécu avec les participants.

### **E) Produit de l'étape 4**

Par l'action et l'observation, l'équipe de recherche disposera d'un recueil de données qui lui servira à réaliser son prochain mandat. Elle disposera d'un ensemble de données relatif à l'application des principes bibliques identifiés au début du cycle de recherche.

### **F) Évaluation de l'étape 4**

Avant de conclure, l'équipe de recherche procédera à l'évaluation de l'action planifiée à l'aide des questions proposées par Louisette Lavoie et ses collaborateurs à l'étape 4 de la démarche proposée (annexe 5 du protocole de recherche)<sup>1330</sup>.

### **G) Mandat en vue de l'étape 5**

En prévision de la mise en commun des données recueillies, chacun des membres de l'équipe de recherche devra se faire une image la plus précise possible de ce qui s'est passé et ce, par rapport aux objectifs de départ, relatifs à la vision démultiplicatrice de la formation de disciples. C'est ce qui alimentera la réflexion et

---

<sup>1330</sup> Lavoie, Louisette, Marquis, Danielle, Laurin, Paul, *La recherche-action - théorie et pratique*, p. 211.

influencera la prise de décision. Pour ce faire, chacun des membres pourra consigner ses réflexions en se servant de manière spéciale de son *journal de bord personnel*.

### **3.6.5. Étape 5 de la recherche-action : évaluation et prise de décision**

Cette rencontre est une évaluation du projet de recherche à partir de l'étape réflexion initiale jusqu'à cette étape qui est l'évaluation et la prise de décision. Pour cette recherche, il apparaît nécessaire de vivre un cycle de recherche pour chacune des quatre étapes du processus de formation de disciples. Mais il est nécessaire de faire l'évaluation à la fin de chaque cycle et d'être assez souple pour réévaluer avec l'équipe la pertinence de faire d'autres cycles de recherche.

#### **A) Objectif de l'étape 5**

L'objectif de cette étape est de faire l'évaluation à partir des données recueillies depuis le début : déroulement du projet selon un ordre chronologique, analyse des données permettant de juger du changement proposé dans la recherche, réflexion sur la démarche de participation de l'équipe. C'est l'étape de la réflexion, de l'analyse, de la synthèse, de l'interprétation, de l'explication et de la prise de décision.

#### **B) Durée et lieu de l'étape 5**

Quant à la durée proposée pour la rencontre, celle-ci sera d'environ 120 minutes. Une pause de 10 minutes sera prise après les 60 premières minutes. Quant au lieu de la rencontre, celui-ci aura été déterminé par l'équipe de recherche.

#### **C) Enregistrement de l'étape 5 et procès-verbal**

Avant que ne débutent les échanges, l'animateur installera le matériel afin d'enregistrer la rencontre. Par la suite, il prendra soin de donner une copie du procès-verbal des deux dernières étapes aux membres de l'équipe. L'équipe de recherche prendra connaissance du document, tout en proposant des modifications, s'il y a lieu, afin de pouvoir procéder à l'adoption des procès-verbaux. Les procès-verbaux devront refléter le plus fidèlement possible les échanges et le vécu de l'équipe de recherche.

#### **D) Rappel de l'objectif de l'étape 5**

Pour cette étape, il sera important de revoir le document de l'étape 3 relatif à la planification de l'action et celui de l'étape 4 relatif à la réalisation de l'action planifiée. L'équipe aura à faire l'évaluation de l'action. Elle devra aussi noter les interprétations possibles de l'activité pédagogique réalisée en équipe.

#### **E) Démarche de recherche à l'étape 5**

À cette étape, l'équipe de recherche doit revoir tout ce qui a été réalisé, tout en faisant une synthèse qui fasse ressortir ce qui a été découvert. A-t-on atteint l'objectif que l'on s'était fixé au point de départ? A-t-on découvert de nouveaux éléments en ce qui a trait à la compréhension du sujet d'étude (en termes de principes), ou de son application pastorale (en termes de critères)? Pour aider à l'évaluation de la démarche, l'équipe de recherche peut utiliser les questions de l'annexe 6 du protocole de recherche.

#### **F) Produit de l'étape 5**

L'étape 5 devrait contribuer à la production d'un rapport de recherche suggérant des pistes de réflexion. Ce sera aussi l'occasion de décider de l'arrêt ou de la continuation de la recherche, par le biais d'un nouveau cycle de recherche-action.

#### **G) Mandat en vue d'un nouveau cycle**

Si l'approfondissement de cette étape du processus de formation de disciples permet de répondre à la question de l'émergence de la vision démultiplicatrice de la formation, alors la recherche-action peut prendre fin. Mais si la recherche-action ne permet pas de répondre adéquatement à cette question, un nouveau cycle de recherche pourra être envisagé.

À ce moment, il s'agira de faire un nouveau diagnostic de la situation, en sélectionnant une autre étape du processus de formation de disciples qui pose problème, en lien avec la question de la vision démultiplicatrice. Les étapes de ce nouveau cycle de recherche devront être parcourues dans le même ordre que le cycle précédent. Il est nécessaire de parcourir toutes les étapes, de la réflexion initiale à la prise de décision.

### *Le début d'un nouveau cycle de recherche : redéfinition du problème*

Idéalement, le chercheur compte réaliser quatre cycles de recherche. Cependant, pour rester fidèle à la dynamique de concertation de la recherche-action, il est important que cette décision soit prise par l'équipe de recherche.

### **3.7. Rédaction du rapport final en lien avec la thèse**

Bien évidemment, une fois la recherche-action complétée et les conclusions acceptées par l'équipe de recherche, le travail du chercheur ne s'arrête pas là. Au contraire, le chercheur devra compiler les données, tout en cherchant à les interpréter. Il le fera à la lumière d'autres travaux traitant de thèmes de recherche similaires à ceux abordés durant la recherche-action. Il tentera ainsi de dégager l'originalité des découvertes de l'équipe de recherche, afin de pouvoir faire un apport à la recherche scientifique, en ce qui touche la production de nouvelles connaissances.

### **Conclusion**

L'objectif principal de ce travail était de présenter un cadre de recherche qui permette à l'équipe de recherche de mener ses investigations tout en gardant un esprit critique, qui laisse place au changement. L'intérêt d'un tel cadre de recherche, c'est qu'il donne à l'équipe de recherche des balises claires, sans pour autant empêcher des modifications en cours de route. L'équipe de recherche devra toujours rester consciente de la possibilité d'apporter des modifications au cadre établi. À ce moment, il sera important de prendre note des modifications apportées, ainsi que les raisons qui ont conduit l'équipe à faire de tels choix.

Les orientations fournies par Louissette Lavoie et ses collaborateurs, ainsi que par Stephen Kemmis et Robin McTaggart, se sont montrées d'une grande utilité pour la rédaction de ce document. Ces ouvrages favorisent la mise sur pied d'une recherche-action auprès de personnes ayant peu ou pas d'expérience dans ce domaine. Il est à espérer que la réalisation d'une telle recherche habilitera le chercheur, ainsi que les membres de l'équipe de recherche, à mener éventuellement d'autres recherches du même genre dans leurs milieux respectifs.



## Annexe 1 du protocole de recherche

### Projet pastoral paroissial d'évangélisation

En compagnie de plusieurs collaborateurs laïcs, le chercheur a contribué à l'élaboration d'un projet pastoral paroissial d'évangélisation. Le projet comporte une visée, des étapes et un plan d'action.

#### **Une visée**

Jusqu'à maintenant, l'essentiel des énergies a été consacré aux célébrations liturgiques (i.e. la célébration des sacrements, c'est-à-dire les sacrements du baptême et du mariage, l'eucharistie). On le faisait dans une perspective qui encourageait davantage la *consommation* de biens religieux que la *production de sens*.

À l'heure actuelle, il faudrait pouvoir s'engager dans une nouvelle annonce de l'Évangile, qui rende non seulement possible la redécouverte des sacrements, mais qui permette surtout la formation de disciples à travers les offres sacramentelles actuellement proposées.

La visée ultime du projet pastoral est de former des disciples capables d'en former d'autres ou pour le dire autrement, de former des formateurs de disciples. À ce propos, on a parlé ci-dessus de vision démultiplicatrice.

#### **Des étapes**

Ainsi entendue, la formation de disciples serait un processus qui comprendrait plusieurs étapes. Nous référons ici au processus de formation de disciples, en trois étapes, tel que l'on retrouve dans le *Directoire général pour la catéchèse*, un texte normatif de l'Église catholique concernant la catéchèse<sup>1331</sup> : l'étape de la formation sur les fondements de la vie chrétienne (*catéchèse kérygmaticque*)<sup>1332</sup>, puis l'étape d'une formation plus approfondie sur les Écritures et les sacrements (*catéchèse d'initiation*)<sup>1333</sup>, après quoi on peut passer à l'étape de l'engagement pastoral par le soutien d'une formation permanente (*catéchèse permanente*)<sup>1334</sup>. À ces trois étapes de formation peuvent être associées trois modalités particulières. À ce sujet, les spécialistes s'inspirent bien souvent de la pédagogie employée par la figure de Jésus dans les Évangiles<sup>1335</sup>.

---

<sup>1331</sup> Congrégation pour le clergé, *Directoire général pour la catéchèse*, Vatican : Édition polyglotte vaticane, 1998. Aux yeux du chercheur, le processus de formation de disciples, tel que conçu par le Directoire, ne procure pas suffisamment de principes et de critères capables de guider l'intervention pastorale. En ce sens, une saisie plus en profondeur du processus apparaît nécessaire.

<sup>1332</sup> Congrégation pour le clergé, *Directoire*, no 62.

<sup>1333</sup> Congrégation pour le clergé, *Directoire*, no 64.

<sup>1334</sup> Congrégation pour le clergé, *Directoire*, no 69.

<sup>1335</sup> Coleman, Robert E., *Évangéliser selon le Maître*. Braine-L'Alleud : Éditions bibliques, 1982; Hull, Bill, *The Disciple-Making Pastor*, Grand Rapids: Revell, 2001.

### *Sessions*

Jésus avait choisi d'introduire les foules aux fondements de la vie chrétienne par le biais d'enseignements. Cela peut correspondre aujourd'hui aux sessions comme modalité pédagogique. On tiendra des sessions à caractère thématique en mettant en place l'École d'évangélisation Saint-André<sup>1336</sup>.

### *Petits groupes*

Par la suite, parmi les foules, Jésus a fait le choix des disciples à qui il allait donner une formation plus approfondie sur les Écritures et les signes qu'il accomplissait. Il s'agit du groupe des « douze ». Cela correspond à la modalité pédagogique des petits groupes. Des petits groupes seront organisés en usant de la méthode des « cellules paroissiales d'évangélisation »<sup>1337</sup>.

### *Mentorat*

Enfin, parmi les douze, Jésus aurait voulu jeter son dévolu en particulier sur trois disciples, Pierre, Jean et Jacques. Cela correspond à la modalité pédagogique du mentorat, ce qu'on appelle parfois en contexte pastoral le parrainage. Une partie du mentorat s'effectue en usant de la méthode « Sean »<sup>1338</sup>. Il nous faut donc tenir compte de ces trois modalités pédagogiques, qui correspondraient à un processus balisé par trois niveaux d'engagement.

## **Un plan d'action**

Tenir compte de cette pédagogie en trois temps, c'est chercher à faire entrer dans un processus de croissance des individus ayant un cheminement différent et démontrant une certaine disponibilité à l'engagement. Le projet a pour objectif de structurer l'ensemble de la pastorale paroissiale en tenant compte du processus de formation de disciples.

### *Exemple*

Pour illustrer ces propos, prenons un exemple fictif : Julie, âgée de 27 ans, mère de deux enfants d'âge préscolaire. Longtemps, elle s'est définie comme non-croyante. Suite à un désir subi de transmettre des valeurs chrétiennes à ses enfants, elle s'engage dans une session d'introduction à la foi chrétienne appelée *Vie Nouvelle*<sup>1339</sup>. Après avoir vécu une première session, celle-ci voudra poursuivre, soit en continuant à vivre

---

<sup>1336</sup> Pour en savoir plus sur l'École, voir le site internet : <http://www.evangelizacion.com/fran/> (visité le 7 novembre 2007).

<sup>1337</sup> Pour en savoir plus sur les « cellules paroissiales d'évangélisation », voir le site internet de la Paroisse Saint-Nazaire (France) qui a adopté cette méthode: <http://celsanar.info/sommaire.htm> (visité le 7 novembre 2007).

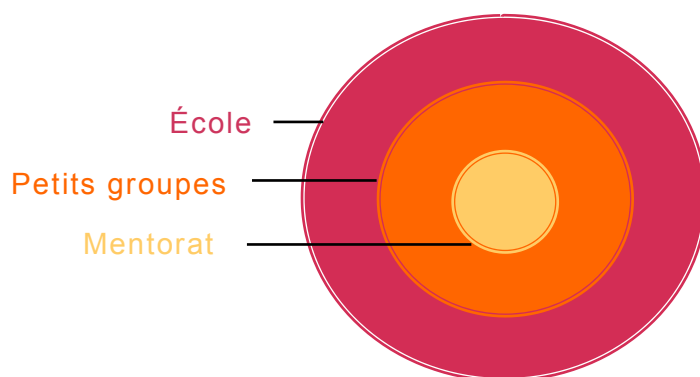
<sup>1338</sup> Pour en savoir plus sur la méthode « Sean », voir le site internet: <http://www.seaninternational.com/sean.html> (visité le 7 novembre 2007).

<sup>1339</sup> La session « Vie Nouvelle » constitue une introduction au programme de formation de l'École d'évangélisation Saint-André. Pour en savoir plus sur l'École, voir le site : [www.evangelizacion.com](http://www.evangelizacion.com) (visité le 7 novembre 2007).

une autre session similaire, soit en faisant partie d'un petit groupe, ou encore, si les conditions le permettent, celle-ci souhaitera éventuellement être parrainée.

Dans cette perspective, il est intéressant de remarquer que le processus de formation de disciples passe par une personnalisation progressive. Celui-ci culmine dans le mentorat, c'est-à-dire un cadre de formation interpersonnel, impliquant une relation étroite entre un mentor et un protégé (voir la **figure 6** ci-dessous).

**Figure 6 – plan d'action lié au processus de formation**



Le projet pastoral sera le cadre dans lequel le chercheur pourra faire évoluer ses travaux. C'est dans ce contexte que le chercheur dispose d'un champ d'intervention, celui du mentorat.

## Annexe 2 du protocole de recherche

### Éléments relatifs à l'étape 1<sup>1340</sup>

#### A) Tâches du groupe à l'étape 1 :

- Déterminer les modalités de fonctionnement
- Déterminer les démarches prioritaires à effectuer
- Instaurer un processus de participation
- Maintenir l'intérêt et la volonté de groupe à s'impliquer
- Rechercher le consensus
- Nommer un animateur
- Nommer un responsable du journal de bord
- Rechercher la clarification et la précision des idées, des suggestions, des commentaires, etc.

#### B) Questions d'évaluation à l'étape 1:

##### i. Questions à poser pour vérifier les possibilités d'interventions chez les laïcs des paroisses de Château-Richer et de Sainte-Anne-de-Beaupré.

Est-il réaliste de prévoir approfondir, clarifier, nommer, résoudre, développer en équipe de recherche le ou les principes de formation de disciples que l'on a identifié(s)?

Est-ce possible de penser à une rencontre pour chacun des éléments identifiés au cours de la démarche durant laquelle nous pourrions vivre une activité capable de nous aider à atteindre nos objectifs?

##### ii. Questions pour vérifier si l'on a atteint l'objectif de départ :

#### Au niveau du groupe :

- Est-ce que les membres font consensus sur le ou les principes de formation de disciples qui seront abordés dans le prochain cycle de la recherche?
- Au cours de la rencontre, est-ce que les membres ont eu la chance de s'exprimer et de participer?
- Est-ce que, pour tous, le thème de la recherche est arrêté et rédigé de façon claire?

#### Au niveau individuel :

---

<sup>1340</sup> Lavoie, Louise, Marquis, Danielle, Laurin, Paul, *La recherche-action – théorie et pratique*, p. 196-197.

- Est-ce que je suis disposé à intervenir dans cette recherche?
- Est-ce que je me suis exprimé et ai-je participé?
- Est-ce que je suis disposé à mettre de côté mes propres perceptions pour me centrer sur le thème de recherche?

## Annexe 3 du protocole de recherche

### Éléments relatifs à l'étape 2<sup>1341</sup>

#### A) Tâches du groupe à l'étape 2

- Déterminer les modalités de fonctionnement
- Déterminer les démarches prioritaires à effectuer
- Instaurer un processus de participation
- Maintenir l'intérêt et la volonté de groupe à s'impliquer
- Rechercher le consensus
- Enregistrer les délibérations
- Clarifier le ou les principes de formation de disciples retenus
- Décider des éléments qui sont pertinents et qui seront retenus parmi ceux qui ont été trouvés
- Compiler les notes relatives au contexte vis-à-vis le ou les principes de formation de disciples retenus
- Tenir compte des limites et des contraintes possibles

#### B) Questions d'évaluation à l'étape 2 :

- Est-ce que le ou les principes de formation de disciples et les éléments liés à leur contexte sont notés ou rédigés de façon claire, même s'il s'agit d'une version préliminaire?
- Est-ce que chacun a pu collaborer, exposer son point de vue, partager ses découvertes, ses produits, ses interrogations et ses succès quant au(x) principe(s) identifié(s)?
- Est-ce que le diagnostic posé relativement au(x) principe(s) retenu(s) est partagé par l'équipe de recherche?
- Est-ce qu'on a su attendre, expliquer, respecter, accepter les opinions des autres?
- Est-ce qu'on a su porter attention à ce que les autres apportaient?
- Est-ce qu'on a reçu l'attention à ce qu'on apportait?
- Est-ce qu'on a fait preuve de patience dans ce cheminement?
- Est-ce qu'on a su vivre les inquiétudes et les insécurités propres à toute démarche de recherche-action?
- Est-ce qu'on a pu vivre les difficultés de l'action collaborative?

---

<sup>1341</sup> Lavoie, Louise, Marquis, Danielle, Laurin, Paul, *La recherche-action – théorie et pratique*, p. 202-203.

**Annexe 4 du protocole de recherche**  
**Éléments relatifs à l'étape 3<sup>1342</sup>**

**Tâches du groupe à l'étape 3 :**

- Déterminer les modalités de fonctionnement
- Déterminer les démarches prioritaires à effectuer
- Instaurer un processus de participation
- Maintenir l'intérêt et la volonté de groupe à s'impliquer
- Rechercher le consensus
- Nommer un animateur
- Nommer un responsable du journal de bord
- Rédiger l'objectif de recherche
- Rédiger le plan d'action
- Rédiger les concepts et les idées
- Déterminer les outils d'application à utiliser
- Fixer les tâches
- Construire le matériel et les outils nécessaires pour la collecte de données

---

<sup>1342</sup> Lavoie, Louisette, Marquis, Danielle, Laurin, Paul, *La recherche-action – théorie et pratique*, p. 207-208.

## Annexe 5 du protocole de recherche

### Éléments relatifs à l'étape 4<sup>1343</sup>

#### A) Questions favorisant l'observation et la cueillette de données durant l'activité planifiée:

- Est-ce que le langage et les informations sont appropriés à la clientèle?
- Est-ce que les participants utilisent les moyens d'actions proposés et comment?
- Que peut-on observer des conséquences de l'action?
- Est-ce que ces conséquences entraînent des conflits, des peurs, des résistances?
- Est-il possible de discuter des conflits?
- Est-ce que les utilisateurs sont mis à contribution et vont-ils de l'avant?
- Quels sont les principaux changements qui surviennent au regard des personnes, des interventions, des actions et des circonstances? Bref, ce qui se dit, ce qui se fait et ce qui se vit?
- Les outils de collecte de données parviennent-ils à faire ressortir l'évidence entre l'action et la situation de départ?

#### B) Tâches du groupe à l'étape 4 :

- Déterminer les modalités de fonctionnement
- Déterminer les démarches prioritaires à effectuer
- Instaurer un processus de participation
- Maintenir l'intérêt et la volonté de groupe à s'impliquer
- Rechercher le consensus
- Assumer les tâches reliées à chacun des rôles
- Nommer un responsable du journal de bord
- Noter tout ce qui est susceptible de servir ultérieurement (discussions) à l'analyse de la situation et à la prise de décision
- S'assurer que l'action se déroule selon les prévisions du plan initial; dans l'éventualité d'une modification, la noter pour en faire part aux membres du groupe
- Organiser les données dans une forme qui permettra d'analyser, d'interpréter, d'expliquer et de prendre une décision au sujet de l'action posée
- Faire ressortir tout ce qui fait et/ou ne fait pas évidence entre l'action et la situation de départ

---

<sup>1343</sup> Lavoie, Louise, Marquis, Danielle, Laurin, Paul, *La recherche-action – théorie et pratique*, p. 210-211.



## Annexe 6 du protocole de recherche

### Éléments relatifs à l'étape 5<sup>1344</sup>

#### A) Éléments favorisant la réflexion à l'étape 5:

- 1- Synthétiser ce qui s'est dit, s'est fait et s'est vécu
- 2- Revoir chaque étape de la recherche
- 3- Consulter le plan initial
- 4- Discuter, échanger, écouter et réfléchir en se basant sur des évidences et non sur des perceptions ou des intuitions
- 5- Faire ressortir ce qui a été vécu par rapport aux succès, aux difficultés et aux échecs sans tirer de conclusions trop rapides sur la réussite ou la non-réussite de la recherche
- 6- Essayer de comprendre les pratiques en reformulant les actions de façon à pouvoir interpréter et décider des actions futures en se basant sur un rationnel découlant du ou des principes de formation de disciples retenus au point de départ et des éléments liés au contexte
- 7- Noter l'évolution de la recherche par rapport au contexte où elle a été vécue.

#### B) Questions favorisant la démarche de recherche à l'étape 5:

- Comment s'est déroulée l'action comparativement à la planification ?
- Quelle est votre perception des événements?
- Quels sont les effets attendus et inattendus et quelles en sont les causes?
- Quelles ont été les contraintes? Pourquoi?
- Quelles ont été les conséquences de l'action? Comment les justifier?
- Est-ce que les actions sont mieux comprises? Dans quel sens?
- Est-ce que des ajustements ont été apportés pour faciliter les actions?
- Quels points de résistances avez-vous rencontrés?
- A-t-il été possible de négocier?
- Comment a-t-on réagi à l'implantation de l'action ?
- Quelles possibilités de changement entrevoyez-vous?
- Est-il nécessaire de réviser le thème de recherche?
- La re-planification est-elle nécessaire? Dans quel sens?
- Qu'est-ce qui devrait être fait à partir de maintenant?
- Si vous pensez entreprendre un nouveau cycle, avez-vous pensé aux engagements à prendre?

---

<sup>1344</sup> Lavoie, Louisette, Marquis, Danielle, Laurin, Paul, *La recherche-action – théorie et pratique*, p. 214-215.

**C) Tâches du groupe à l'étape 5 :**

- Déterminer les modalités de fonctionnement
- Déterminer les démarches prioritaires à effectuer
- Instaurer un processus de participation
- Maintenir l'intérêt et la volonté de groupe à s'impliquer
- Rechercher le consensus
- Nommer un animateur
- Nommer un responsable du journal de bord
- Rédiger le rapport final en faisant ressortir le produit de chaque étape et la décision prise

## Annexe 7 du protocole de recherche

### Bibliographie

Barna, George, *The Power of Vision - Discover and Apply God's Vision for Your Ministry*, Ventura: Regal Books, 2003.

Bureau du secrétaire général de l'Université Laval, *Règlement des études – Édition du 1<sup>er</sup> septembre 2007*, Québec : Université Laval, 2007

Castellanos, César, *Leadership de succès à travers les 12*, Bogotha (Colombie) : Vision 12, 2003.

Coleman, Robert E., *Évangéliser selon le Maître*, Braine-L'Alleud : Éditions bibliques, 1982.

Congrégation pour le Clergé, *Directoire général pour la catéchèse*, Vatican : Édition polyglotte vaticane, 1998.

Groeschel, Craig, *Chazown – Une façon différente de voir votre vie*, Longueuil (Québec) : Éditions Ministères Multilingues, 2006.

Eims, Leroy, *The Lost Art of Disciple Making*, Colorado Spings, Zondervan/Navpress, 1978.

Gibbs, Eddie, Bolger, Ryan K., *Emerging Churches – Creating Christian Community in Postmodern Cultures*, Grand Rapids: Baker Academic, 2005.

Goyette, Gabriel, Michelle Lessard-Hébert, *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Sillery : Presses de l'Université du Québec, 1987.

Hughes, Bryn, *Discipling, Coaching, Mentoring – Discovering the Hallmarks of Jesus' Discipling*, Eastbourne: Kingsway, 2003.

Hull, Bill, *Jesus-Christ Disciple-maker – Rediscovering Jesus' Strategy for Building His Church*, Colorado Springs: Navpress, 1984.

Hull, Bill, *The Complete Book of Discipleship – On Being and Making Followers of Christ*, Colorado Springs: Navpress, 2006.

Hull, Bill, *The Disciple-Making Pastor*, Grand Rapids: Revell, 2001.

Jean-Paul II, *Exhortation post-synodale « Christifideles Laici »*, Vatican : Édition Polyglotte Vaticane, 1988.

Johnson, Elliott E., *Expository Hermeneutics : an Introduction*, Grand Rapids: Zondervan, 1990.

Kaiser, Walter C., Silva, Moisés, *An Introduction to Biblical Hermeneutics – The Search for Meaning*, Grand Rapids: Zondervan, 1994.

Kemmis, Stephen, McTaggart, Robin, *The Action Research Planner*, Victoria: Deakin University, 1982.

Kuhatschek, Jack, *Applying the Bible*, Grand Rapids: Zondervan, 1996.

Lalande, André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France, volumes 1-2, 1999.

Lavoie, Louisette, Marquis, Danielle, Laurin, Paul, *La recherche-action - théorie et pratique : manuel d'autoformation*, Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 1996.

Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, Boutin, *La recherche qualitative - méthodes en sciences humaines*, Paris-Bruxelles : Université De Boeck, 1997.

Liu, Michel, *Fondements et pratiques de la recherche-action*, Collection « Logiques sociales », Paris : L'Harmattan, 1997.

Malphurs, Aubrey, *Developing a Vision for Ministry in the 21<sup>st</sup> Century*, Grand Rapids: Baker Books, 2004

Munroe, Myles, *The Principles and Power of Vision – Keys to achieving personal and corporate destiny*, New Kensington (PA): Whitaker House, 2003.

Ogden, Greg, *Transforming Discipleship – Making Disciples a Few at a Time*, Downers Grove (IL): Intervarsity Press, 2003.

Osborne, Grant R., *The Hermeneutical Spiral – A Comprehensive Introduction to Biblical Interpretation*, Downers Grove: InterVarsity Press, 1997.

Ramm, Bernard, *Protestant Biblical Interpretation*, Grand Rapids: Baker Book House, 1970.

Saint-Arnaud, Yves, *Connaître par l'action*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1992.

Sean International, *La vie abondante*, Montréal : Alliance chrétienne et missionnaire au Québec, 1986.

Stanley, Andy, *Visioneering – God's blueprint for developing and maintaining personal vision*, Sisters (Oregon): Multnomah Publisher, 1999.

Viau, Marcel, *Le projet de thèse (cahier saumon)*, Faculté de théologie et de sciences religieuses, août 2003.

Warren, Rick, *Une vie, une passion, une destinée*, Longueuil (Québec) : Éditions Ministères Multilingues, 2004.

Zuck, Roy B., *Basic Bible Interpretation*, Victor Books, 1991.



## Annexe 2 : L'approbation du projet de recherche

**Objet : Projet de recherche intitulé : Formation de disciples chez des laïcs en contexte paroissial au Québec : élaboration d'un modèle d'intervention favorisant la démultiplication (Numéro d'approbation : 2007-244)**

---

Monsieur,

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche a pris connaissance du projet cité en objet ainsi que de votre réponse à sa correspondance du 3 décembre 2007 pour laquelle il vous remercie. Le Comité considère que les précisions apportées et les modifications effectuées aux documents demandés satisfont à ses demandes. Par conséquent, le Comité **approuve ledit projet** pour une période d'un an, soit **jusqu'au 1<sup>er</sup> janvier 2009**. Toutefois, il faudrait ajouter sur le formulaire de consentement une date approximative de destruction du matériel ayant servi à recueillir les données ainsi que fournir la lettre d'invitation à participer au projet, modifiée comme annoncé.

**Il est important de retourner** au Comité la version finale du formulaire de consentement mentionnant le numéro d'approbation (2007-244) suivi de la date d'approbation qui est celle de la présente lettre, **faute de quoi le projet pourrait sembler ne pas avoir été approuvé par le Comité.**

Le Comité d'éthique devra être informé et devra réévaluer ce projet advenant toute modification ou l'obtention de toute nouvelle information qui surviendrait à une date ultérieure à celle de la présente approbation et qui comporterait des changements dans le choix des sujets, dans la manière d'obtenir leur consentement ou dans les risques encourus. De plus, le Comité doit être avisé si le projet de recherche est interrompu pour une raison quelconque, qu'il soit financé ou non, y compris en raison de la suspension ou de l'annulation d'approbation d'un organisme subventionnaire.

**Le projet devra être réévalué un an à partir de cette date d'approbation**, le chercheur indiquant brièvement l'évolution et le déroulement de sa recherche, le nombre de participants recrutés et si le projet se déroule comme prévu. Un formulaire de demande de renouvellement est disponible sur le site Internet du Comité à l'adresse suivante : <http://www.cerul.ulaval.ca>.





## Annexe 3 : La lettre d'invitation au projet de recherche

Sainte-Anne-de-Beaupré, dimanche le 27 janvier 2008

**Objet – projet de recherche intitulé :** Formation de disciples chez des laïcs en contexte paroissial au Québec : élaboration d'un modèle d'intervention favorisant la démultiplication

---

Cher paroissien, chère paroissienne,

Durant les derniers mois, vous avez participé à une ou plusieurs sessions de *l'École d'évangélisation Saint-André*. Comme vous avez pu le constater, l'École accorde beaucoup d'importance à la formation de disciples, c'est-à-dire à la formation de chrétiens engagés à la suite du Christ. Elle le fait sous la forme de sessions en grand groupe, mais elle dispose de peu de moyens pour permettre à ses membres de la vivre sous la forme du parrainage, lieu par excellence de la formation de disciples.

Dans le milieu catholique francophone, *peu de méthodes pédagogiques* nous permettent de nous adonner au parrainage. De même, *peu de connaissances* sont disponibles pour favoriser l'adaptation de méthodes venues d'ailleurs ou le développement de nouvelles approches. C'est pourquoi il apparaît nécessaire d'élaborer un *modèle d'intervention*, c'est-à-dire un ensemble de principes et de critères capables de garantir une réelle expertise dans le domaine de la formation de disciples.

Dans ce contexte, j'ai le plaisir de vous inviter à participer au projet de recherche intitulé : **Formation de disciples chez des laïcs en contexte paroissial au Québec : élaboration d'un modèle d'intervention favorisant la démultiplication**. Il s'agit d'une recherche-action sous la direction de monsieur Alain Faucher, professeur titulaire à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval. Le projet a été approuvé par le Comité d'éthique à la recherche de l'Université Laval (CERUL), le 11 décembre 2007 (numéro d'approbation : 2007-244).

Suite à la réception de cette lettre, un délai de **deux semaines** vous sera accordé pour me donner une réponse quant à l'invitation qui vous est faite, soit d'ici le **10 février 2008**. Si aucune réponse ne m'est donnée au terme de cette période, je procéderai à de nouvelles invitations. Durant ce temps, il est suggéré de venir

me rencontrer pour que je puisse répondre à vos questions. Veuillez prendre rendez-vous en appelant au numéro... Ce sera l'occasion de vous présenter la démarche, le rôle du chercheur et des participants, ainsi que le formulaire de consentement éclairé. Je serai disponible pour une telle rencontre en tous temps.

Il est essentiel que vous vous sentiez **libre** de répondre à l'invitation qui vous est lancée. Soyez certain qu'un refus de votre part n'affectera en rien la relation que j'entretiens avec vous comme intervenant. De même, le fait de ne pas participer à la recherche ne mettrait pas en danger la mise sur pied d'une structure de parrainage, au sein du projet pastoral paroissial d'évangélisation. D'autres personnes pourraient être sollicitées en ce sens.

Je vous suis donc reconnaissant pour l'attention que vous porterez à cette invitation.

Veillez agréer, cher paroissien, chère paroissienne, l'expression de mes sentiments les meilleurs,

---

Jean-Philippe Auger, C.Ss.R.  
Chercheur  
Doctorant en théologie pratique (D.th.p.)

Adresse civique

Téléphone

Courriel

## Annexe 4 : Le formulaire de consentement éclairé

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

#### Identification du chercheur

M. Jean-Philippe Auger, étudiant au doctorat en théologie pratique (D. Th.p.), réalisera une recherche-action sous la direction de M. Alain Faucher, professeur titulaire à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur qui vous présente ce document.

#### Problématique de la recherche

Sur le plan de l'intervention, le chercheur a été amené à faire le constat suivant : plus il offrait de formation relative à la vocation et à la mission chrétienne, plus il observait une évolution significative des laïcs sur le plan identitaire.

Sur le plan théologique, le chercheur a identifié du même coup un concept capable de rendre compte du déploiement de la vocation et de la mission chrétienne sur le terrain d'intervention. Il s'agit du concept de *vision démultiplicatrice* présent dans la littérature évangélique américaine. Essentiellement, le concept de *vision démultiplicatrice* consiste à envisager la vocation et la mission chrétienne sous l'angle de ce qu'il est convenu d'appeler la formation de disciples. Dans cette perspective, le chrétien serait celui qui se laisse former comme disciple afin de pouvoir à son tour former des disciples. Une telle vision s'appuie sur une interprétation biblique faisant appel à une méthodologie de l'application. Une référence biblique fréquemment citée à ce sujet est tirée de la deuxième lettre de Paul à Timothée (2 Tim 2, 2) : « Ce que tu as appris de moi en présence de nombreux témoins, confie-le à des hommes fidèles qui seront eux-mêmes capables de l'enseigner encore à d'autres » (Traduction Œcuménique de la Bible – TOB).

#### Déroulement de la recherche

L'approche utilisée pour l'étude sera celle d'une *recherche-action*. Une recherche-action se caractérise par un va-et-vient constant entre la théorie et la pratique, la réflexion et l'action. Le va-et-vient est rendu possible grâce à une série de cycles de recherche. Chaque cycle se déroule sous le mode de la résolution de problème. L'équipe de recherche pose un problème, qu'elle prend la peine de définir. Pour le solutionner, l'équipe de recherche élabore un plan d'action qu'elle réalise et qu'elle évalue par la suite. Au terme de la

démarche, si le problème n'apparaît toujours pas résolu, l'équipe de recherche entreprendra un nouveau cycle jusqu'à ce que le problème initial soit solutionné.

Sur le plan théologique, le chercheur pourra vérifier la valeur du concept de vision démultiplicatrice. L'équipe de recherche aura à évaluer la valeur de ce concept, tout en s'appropriant progressivement le contenu.

Sur le plan de l'intervention, le chercheur pourra aussi vérifier la valeur d'une méthode de lecture qui encourage l'application de la Bible. L'équipe de recherche recevra une formation sur l'observation, l'interprétation et l'application des textes bibliques.

La recherche se vivra sous la forme de rencontres hebdomadaires, d'une durée de 120 minutes. Tout dépendant du rythme de travail adopté par l'équipe de recherche, la recherche-action pourra durer jusqu'à 8 mois. En plus d'assister aux rencontres hebdomadaires, chaque membre de l'équipe de recherche devra tenir un journal de bord personnel.

### **Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à la recherche**

Le principal avantage de la recherche, c'est qu'elle permettra aux participants de clarifier, pour eux-mêmes, leur propre "vision" de la vie chrétienne. Une fois clarifiée, une telle vision serait pour eux le moteur de leurs engagements futurs. Elle leur donnerait une plus grande motivation personnelle, puisqu'elle les amènerait à valoriser le potentiel dont ils sont eux-mêmes porteurs, potentiel ayant une portée démultiplicatrice. Ultimement, elle pourrait les conduire à vouloir former d'autres disciples.

Le principal risque de la recherche, c'est qu'elle puisse susciter des remises en question sur le plan identitaire. Elle peut amener les participants à se questionner sur le sens de leur vie, leurs valeurs, leurs comportements. Il est entendu que le chercheur ne cherchera pas à imposer une vision de l'identité chrétienne aux participants. Le chercheur donnera plutôt aux participants les outils nécessaires pour que la recherche soit un lieu de croissance personnelle. La recherche encourage la libre participation de chacun. Si des difficultés d'ordre personnel venaient à surgir, les participants pourront consulter M. Martin Laflamme, psychologue et prêtre du diocèse de Québec (téléphone et adresse civique). Ils pourront aussi consulter Mme Gisèle Béland, spécialiste en accompagnement spirituel (téléphone et adresse civique).

### **Participation volontaire et droit de retrait à la recherche**

Les participants s'engagent à participer à la recherche sur une base volontaire. Il est entendu que vous êtes libre d'accepter ou de refuser de participer à la recherche. Il est aussi entendu qu'une fois engagé dans la recherche, vous pouvez mettre fin à votre participation sans aucun préjudice, en tout temps. En cas de retrait des participants, les données les concernant seront détruites. De plus, tout au long de la recherche, les participants auront le droit de répondre ou non aux questions qui leur seront posées.

## **Confidentialité et gestion des données**

La confidentialité des données personnelles sera assurée. Pour ce faire, l'ensemble des données recueillies sera « dépersonnalisé » afin de rendre impossible l'accès à l'identité des participants. En plus de remplacer les noms des participants par un code ou un pseudonyme, tous les noms qui seront cités durant les rencontres et qui pourraient permettre éventuellement d'identifier, même indirectement, les participants (tels que les noms de ville, de rue, d'école, etc.) seront remplacés. Pour leur part, les données qui auront été enregistrées sur support numérique seront effacées après deux semaines au maximum, après quoi les verbatim seront gardés en lieu sûr sur une unité de stockage indépendante de l'ordinateur principal. Aussi, les données ayant été consignées dans le journal de bord de chaque participant seront entreposées en lieu sûr sur une unité de stockage indépendante. Seules deux personnes auront accès à ces données : l'assistante-technique chargée de préparer les verbatim et le chercheur. Il est à noter que l'assistante-technique a signé un formulaire d'engagement à la confidentialité. Aussi, le matériel ayant servi à recueillir les données sera détruit le 1<sup>er</sup> novembre 2008. Outre les conventions d'usage, la confidentialité des données recueillies par l'équipe de recherche dépendra également de la collaboration de tous les participants à cet égard, au fur et à mesure du déroulement de la recherche.

## **Pour des renseignements supplémentaires**

Pour toute demande relative à cette recherche, veuillez rejoindre le chercheur. Il se fera un plaisir de répondre à vos questions (voir la page suivante) :

**Jean-Philippe Auger, C.Ss.R.**

Adresse civique

Téléphone

Courriel

Le chercheur vous remercie pour l'attention que vous accordez à ce projet de recherche, ainsi que pour votre participation. Votre contribution sera d'une grande importance pour le développement de nouvelles connaissances dans le domaine de la « formation de disciples ». Elle contribuera aussi à l'élaboration d'un nouveau « modèle d'intervention » dans le contexte paroissial actuel.

## Signatures

Je soussigné(e) \_\_\_\_\_ (NOM EN LETTRES MAJUSCULES)  
consens librement à participer à la recherche intitulée : « Formation de disciples en contexte paroissial au Québec : élaboration d'un modèle d'intervention favorisant la démultiplication ». J'ai pris connaissance du formulaire et je comprends le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

\_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du participant, de la participante

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant. (N.B. : cette déclaration ne peut figurer que sur un formulaire signé en présence du participant).

\_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du chercheur

Numéro d'approbation du *Comité d'éthique à la recherche de l'Université Laval* :

2007-244, le 11 décembre 2007

**Tournez à la page suivante s.v.p. (commentaire relatif aux plaintes ou critiques)**

**Plaintes ou critiques**

Toute plainte ou critique relativement à ce projet de recherche pourra être adressée, en toute confidentialité, au bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval dont les coordonnées sont les suivantes :

**Ombudsman de l'Université Laval**

Adresse civique

Téléphone

Courriel





# Annexe 5 : L'entente avec l'assistante technique

## FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

---

Titre du projet de recherche :

« Formation de disciples en contexte paroissial au Québec :  
élaboration d'un modèle d'intervention favorisant la démultiplication »

---

Cette recherche est sous la direction de M. Alain Faucher, professeur titulaire à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval.

### Il m'a été expliqué que :

1. Le but de la recherche est de mettre au jour les principes et les critères liés au processus de formation de disciples qui favorisent l'émergence d'une vision démultiplicatrice chez les laïcs des paroisses de Château-Richer et de Sainte-Anne-de-Beaupré.
2. Pour réaliser cette recherche, l'équipe de recherche aura des rencontres hebdomadaires donnant lieu à une démarche de résolution de problèmes. Il s'agira de mener un diagnostic de la situation, suivi de la planification et de la réalisation d'une activité en vue d'améliorer la situation initiale, pour enfin se terminer par une évaluation de la dite activité et un bilan de la situation. Par la signature d'un formulaire de consentement écrit, l'équipe de recherche s'engage à respecter la confidentialité des données recueillies au cours de ses travaux.
3. Dans l'exercice de mes fonctions d'assistante-technique, j'aurai accès à des données qui sont confidentielles. En signant ce formulaire, je reconnais avoir pris connaissance du formulaire de consentement écrit signé par les participants et je m'engage à :
  - Assurer la confidentialité des données recueillies, soit à ne pas divulguer l'identité des participants ou toute autre donnée permettant d'identifier un participant;

- À assurer la sécurité physique et informatique des données recueillies;
- À ne pas conserver de copie des documents contenant des données confidentielles.

### Signatures

Je, soussignée, \_\_\_\_\_, m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

\_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Assistante technique

\_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Chercheur

Numéro d'approbation du *Comité d'éthique à la recherche de l'Université Laval* :  
2007-244, le 11 décembre 2007

### Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique relativement à ce projet de recherche pourra être adressée, en toute confidentialité, au bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval dont les coordonnées sont les suivantes :

#### **Ombudsman de l'Université Laval**

Adresse civique

Téléphone

Courriel

**RENOUVELLEMENT DE L'ENTENTE AVEC L'ASSISTANTE TECHNIQUE  
DANS LE CADRE DU PROJET DE RECHERCHE INTITULÉ :**

---

**« FORMATION DE DISCIPLES CHEZ DES LAÏCS EN CONTEXTE  
PAROISSIAL AU QUÉBEC : ÉLABORATION D'UN MODÈLE  
D'INTERVENTION FAVORISANT LA DÉMULTIPLICATION (2007-244)**

---

Par la présente, nous voulons signifier le renouvellement de l'entente entre le chercheur et l'assistante technique, dans le cadre du projet de recherche mentionné ci-dessus. L'entente prendra fin le 11 décembre 2009, à moins qu'une demande de renouvellement n'ait été faite antérieurement par l'équipe de recherche.



## **Annexe 6 : Les données de la recherche contenues sur le « CD ressource »**

L'ensemble des ordres du jour, des procès-verbaux et des transcriptions produits durant la recherche-action a été rassemblé sur support numérique. Le « CD ressource » est accessible sur demande auprès de la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval. Nous présentons ci-dessous le contenu de ce CD.

### **A) Ordres du jour**

Le « CD ressource » contient les ordres du jour des douze réunions du projet de recherche-action. Tous ces documents ont été réalisés en format Word.

#### **Liste des ordres du jour contenus sur le « CD ressource »**

| <b>No. de réunion et date</b> | <b>Nom du document sur le CD</b> |
|-------------------------------|----------------------------------|
| Réunion 1 du 10 février 2008  | Ordre du jour 1                  |
| Réunion 2 du 16 février 2008  | Ordre du jour 2                  |
| Réunion 3 du 24 février 2008  | Ordre du jour 3                  |
| Réunion 4 du 2 mars 2008      | Ordre du jour 4                  |
| Réunion 5 du 16 mars 2008     | Ordre du jour 5                  |
| Réunion 6 du 28 mars 2008     | Ordre du jour 6                  |
| Réunion 7 du 30 mars 2008     | Ordre du jour 7                  |
| Réunion 8 du 6 avril 2008     | Ordre du jour 8                  |
| Réunion 9 du 12 avril 2008    | Ordre du jour 9                  |
| Réunion 10 du 20 avril 2008   | Ordre du jour 10                 |
| Réunion 11 du 27 avril 2008   | Ordre du jour 11                 |
| Réunion 12 du 6 juin 2008     | Ordre du jour 12                 |

### **B) Procès-verbaux**

Le « CD ressource » contient les procès-verbaux des douze réunions du projet de recherche-action. Tous ces documents ont été réalisés en format Word.

**Liste des procès-verbaux contenus sur le « CD ressource »**

| <b>No. de réunion et date</b> | <b>Nom du document sur le CD ressource</b> |
|-------------------------------|--|
| Réunion 1 du 10 février 2008  | Procès-verbal 1                            |
| Réunion 2 du 16 février 2008  | Procès-verbal 2                            |
| Réunion 3 du 24 février 2008  | Procès-verbal 3                            |
| Réunion 4 du 2 mars 2008      | Procès-verbal 4                            |
| Réunion 5 du 16 mars 2008     | Procès-verbal 5                            |
| Réunion 6 du 28 mars 2008     | Procès-verbal 6                            |
| Réunion 7 du 30 mars 2008     | Procès-verbal 7                            |
| Réunion 8 du 6 avril 2008     | Procès-verbal 8                            |
| Réunion 9 du 12 avril 2008    | Procès-verbal 9                            |
| Réunion 10 du 20 avril 2008   | Procès-verbal 10                           |
| Réunion 11 du 27 avril 2008   | Procès-verbal 11                           |
| Réunion 12 du 6 juin 2008     | Procès-verbal 12                           |

**C) Transcriptions (sous forme de verbatims)**

Le « CD ressource » contient les transcriptions sous forme de verbatims des réunions du projet de recherche-action. Il est à noter que nous n'avons pas produit de verbatims pour les réunions 2 et 12. D'une part, durant la réunion 2, nous avons éprouvé des problèmes techniques qui ont empêché l'enregistrement et la transcription. D'autre part, la réunion 12 a principalement donné lieu à la lecture et à l'approbation du rapport de recherche. Nous n'avons pas cru bon de produire un verbatim pour cette rencontre. Tous les documents ont été réalisés en format Word.

**Liste des verbatims contenus dans le « CD ressource »**

| <b>No. de réunion et date</b> | <b>Nom du document sur le CD ressource</b> |
|-------------------------------|--|
| Réunion 1 du 10 février 2008  | Verbatim 1                                 |
| Réunion 2 du 16 février 2008  | ---  |
| Réunion 3 du 24 février 2008  | Verbatim 3                                 |
| Réunion 4 du 2 mars 2008      | Verbatim 4                                 |
| Réunion 5 du 16 mars 2008     | Verbatim 5                                 |

|                             |             |
|-----------------------------|-------------|
| Réunion 6 du 28 mars 2008   | Verbatim 6  |
| Réunion 7 du 30 mars 2008   | Verbatim 7  |
| Réunion 8 du 6 avril 2008   | Verbatim 8  |
| Réunion 9 du 12 avril 2008  | Verbatim 9  |
| Réunion 10 du 20 avril 2008 | Verbatim 10 |
| Réunion 11 du 27 avril 2008 | Verbatim 11 |
| Réunion 12 du 6 juin 2008   | ---         |





## Annexe 7 : L'analyse thématique des données

Sur la base d'une analyse holistique du contenu à l'aide du **canevas investigatif** (ou canevas d'interview) présenté par Yves Saint-Arnaud dans son Guide, nous avons sélectionné une série de dialogues particulièrement révélateurs quant aux sujets discutés durant la recherche-action. En tout, 28 extraits ont été sélectionnés et répartis suivant les composantes de l'intervention auxquels ils étaient associés. On retrouvera donc des extraits pour chacune des composantes de l'intervention, sauf une (la gestion du processus) : le cadre d'analyse, la structure de la relation, la théorie du changement, la technique et l'évaluation. Pour chaque extrait, nous montrons en quoi le sujet discuté paraît « pertinent » à leurs yeux et en quoi les co-chercheurs proposent un « dépassement » de ces sujets.

### 1. Cadre d'analyse

#### 1.1. Pertinence du discours sur la « vision »

Le discours anthropologique à propos du sujet porteur d'une « vision » s'est montré pertinent dans la mesure où il a fourni une grille d'analyse permettant aux participants d'identifier des enjeux personnels, ecclésiaux et sociaux.

#### A) Enjeux personnels

**Extrait 1 : « quand tu as une vision, c'est que tu as quelque chose de panoramique devant toi »**<sup>1345</sup>

- La vision est un facteur de changement.
- La vision permet de considérer plusieurs options (panorama).
- La vision permet de renoncer à certaines réalités anciennes pour faire place à des réalités nouvelles.
- La vision nous aide à prendre des distances par rapport à l'image que les autres ont de nous-mêmes (famille).

---

<sup>1345</sup> Document CD ressource : verbatim 5, p. 31-35.

**Chercheur :**

Ce que vous êtes en train de dire que quand il y a une vision mentale de ce que Dieu est appelé à réaliser, de ce qu'on est appelés à réaliser nous-mêmes, c'est un facteur de changement. C'est ce que vous êtes en train de me dire?

**Personne F :**

Entre autres choses. Toi, tu associes ça tout de suite à la démultiplication. Mais avant de parler de démultiplication, quelque chose de plus simple... quand tu as une vision, c'est que tu as quelque chose de panoramique devant toi.

**Chercheur :**

Je ne pensais pas nécessairement à la multiplication, je pensais juste au simple fait d'avoir une vision. Mais vas-y.

**Personne F :**

Alors forcément, quand tu as un panorama devant toi, la vision s'élargit. Tu as plusieurs choix de chemins que tu peux emprunter; effectivement ça donne du changement. La façon dont tu as amené ta réponse, je trouvais que c'était drastiquement tout de suite la vision.

**Chercheur :**

Peut-être et je m'excuse. Mais moi, je le disais dans le sens de : quand on a une vision, peu importe, une vision ça amène du changement. Appelez-la vision de multiplication, peu importe.

**Personne C :**

Moi je pense qu'il faut faire de la place à quelque chose auquel on a renoncé. Tu ne peux pas pouvoir tout garder dans la vie, c'est pas de même que ça marche! Même d'ailleurs, la vie ne te laisse pas faire ça. Il va t'arriver des épreuves, il va t'arriver n'importe quoi, mais il va falloir que tu renonces un jour ou l'autre à quelque chose auquel tu tiens, pour faire de la place à quelque chose d'autre.

**Personne B :**

C'est tellement vrai!

*Brouhaha d'interventions impossibles à discriminer.*

**Personne C :**

Je suis d'accord avec la personne F parce que je trouve que les gens ne sont pas logiques, entre parenthèses; ils veulent tout garder. Et dans la vie, c'est pas de même que ça marche. Si tu veux avoir une relation nouvelle avec tes enfants, il faut que tu renonces au parent qu'ils t'ont toujours vu être. Il faut que tu deviennes quelqu'un d'autre qu'ils reconnaissent, ou bien il faut que tu deviennes quelqu'un d'autre qui est en train de naître. Je parle de ce qui s'est passé et je pense que c'est comme ça qu'il faut que ce soit. Il faut être cohérent surtout. Si tu dis : « fais pas ci, fais pas ça », et que toi en arrière, tu fais pire, ça marche pas.

**Chercheur :**

Ce que tu es en train de dire, c'est que quand on amorce un processus de changement, -c'est ça qu'on parle-, il faut renoncer à quelque part à ce qui a déjà été, en partie à ce qui a déjà été pour accepter qu'il y ait d'autre chose de neuf qui va survenir. C'est-tu correct comme reformulation ça?

**Personne D :**

Surtout vivre de tout son être, sans que quelqu'un vienne tout le temps mettre des bâtons dans les roues pour t'empêcher de désirer vivre ce que tu veux vivre.

**Chercheur :**

Ça veut-tu dire qu'il y a des gens qui peuvent nous empêcher de changer?

**Personne C :**

Oui à cause qu'ils ne te reconnaissent pas. Ils voient tellement de changements en toi qu'ils se disent que ce n'est pas le parent qu'ils ont toujours connu.

**Personne F :**

Tu ne rejettes pas tout le passé. Tu rejettes l'image, le cadre dans lequel tu t'étais emprisonné. Ça oui, il faut l'enlever. Ou encore dans lequel les autres t'emprisonnaient.

**Chercheur :**

On pourrait dire qu'on met de côté la vision que les gens avaient de toi, et que tu avais de toi-même aussi.

**Chercheur :**

Voyez-vous l'importance de ce qu'on est en train de dire là? Là je me permets une reformulation par rapport à notre problème : si vous avez accepté de travailler dans ce projet de recherche-là, que vous avez dit à la dernière étape qu'il y avait un problème de vision chez vous, c'est que vous avez accepté à quelque part que la vision que vous aviez, que vous avez mise sur papier, à quelque part, elle est appelée à se transformer. Et à quelque part, c'est peut-être pas l'image que vous avez de vous-même; c'est peut-être pas celle-là que Dieu a de vous, et c'est peut-être pas celle que vous aimeriez que les autres aient de vous aussi. Il y a comme un moment de rupture, comprenez-vous ce que je suis en train d'essayer de vous dire? Vous être en train de me dire qu'il y a comme un moment de rupture de soi-même par rapport à soi-même; de rupture de soi-même par rapport aux autres.

**Personne C :**

Moi j'ai dit à la personne D : au bout de huit mois, on ne sera plus les mêmes. Il y a des choses qu'on ne reconnaîtra plus de nous autres parce qu'on sera plus les mêmes.

**Chercheur :**

Considérez-vous que ce moment de rupture-là est important dans le processus?

**Personne E :**

Il est vital.

**Chercheur :**

Il est donc vital dans le processus qu'on est en train de vivre, Ça veut dire qu'en quelque part, ce que vous êtes en train de dire, c'est qu'il faudrait quasiment être capable d'identifier ... il faut identifier ce qu'on va mettre de côté là. Finalement, ça m'amène à dire que, si on veut vraiment être sérieux dans notre affaire, il faut dire à un moment donné.... Je vais donner un exemple là : il faut dire à un moment donné, dans la Bible, Moïse (c'était quelqu'un qui bégayait, il se voyait comme quelqu'un qui n'était pas capable de parler en public, il se voyait comme quelqu'un qui n'était pas capable d'assurer un leadership) : Dieu lui a dit, finalement, « ne te préoccupe pas de ça, tu vas être un grand chef pour mon peuple et tu vas remplir le mandat que je te donne ». Alors, lui, il a fallu qu'il accepte de renoncer à la vision qu'il avait de lui-même pour accepter la vision que Dieu lui proposait.

**Personne F :**

Mais Dieu lui a dit qu'il allait lui envoyer quelqu'un pour parler à sa place.

**Chercheur :**

Justement. C'est de renoncer aussi à cette vision d'homme qui se suffit à lui-même. Est-ce que c'est un bel exemple ça?

*Cacophonie d'interventions.*

**Personne D :**

C'est pas l'être humain qu'on regarde, c'est l'attitude. Si tu fais quelque chose qui va à l'encontre, tu ne peux pas.... Jésus dit : « J'aime le pécheur, mais je n'aime pas le péché ».

**Chercheur :**

Regarde, en nous, on s'entend que notre vie, on est plus que... c'est important la distinction que tu apportes. C'est que on est plus que l'image qu'on a de nous-mêmes.

**Personne D :**

On nous a montré une vieille image. On a dit : regarde ton vieux costume, t'es bien dedans, tout va bien. C'est comme abuser de la confiance de quelqu'un.

**Chercheur :**

Mais toi, tu n'es pas tes vêtements. Une fois que tes vêtements sont enlevés, t'es plus que tes vêtements. Je comprends ce que tu veux dire, mais les gens finissent tellement par te convaincre que tu es ce que tu portes, que tu finis par penser que tu es ce que tu portes.

**Extrait 2 : « C'est que la vision, elle change. »<sup>1346</sup>**

- **La vision nous conduit à faire des choix personnels.**

**Chercheur :**

[...] Je vais donner un exemple. On vient de dire, tantôt, dans la première heure, qu'il faut qu'il y ait comme un phénomène de rupture à un moment donné. Bon bin là, ça ça veut dire qu'il faut amener quelqu'un à faire la rupture. Moi, c'est ce que j'essaie de faire avec vous autres; de dire, là, à un moment donné là, écoutez, ça c'est votre vision des choses que vous aviez jusqu'à maintenant, mais ce n'est pas

---

<sup>1346</sup> Document CD ressource : verbatim 5, p. 53-55.

nécessairement la vision que Dieu a de vous. Là de dire, il faut que la personne accepte de dire : « Ok, je mets ça de côté. C'est-à-dire, je mets ça entre parenthèses pour l'instant, et j'accepte d'avancer. »

Alors, on n'a pas, si vous voulez, les étapes, le manuel d'instruction. On ne l'a pas là. On demande pas un manuel d'instructions bien détaillé, mais ça nous prendrait, ici, ce qu'on est en train de faire, finalement, c'est de comprendre le processus qui nous amène à être des hommes pis des femmes de vision, pis à mettre ça en application. Est-ce que c'est assez clair? Voyez, c'est un bel exemple.

**Personne B :**

Oui, oui.

**Personne E :**

C'est clair, mais je vais te donner un exemple de moi. Quand j'ai réalisé, ... à un moment donné qu'on a le cercle, pis que je suis à l'intérieur; pis que là j'ai la famille, j'ai l'argent, j'ai le travail, etc., pis j'ai Jésus. Quand j'ai réalisé que le centre de l'univers c'était moi, pis que là on me demandait de m'en aller à la place là et que ce soit Lui qui prenne la place. La vision de Dieu a totalement changé. La rupture s'est fait là. Moi, c'est aussi radical que ça. Ça a été une rupture; tout ce que je crois aujourd'hui, c'est terminé. Comment cela se fera-t-il après? (...) La vision, il y a un temps de rupture à un moment donné.

**Chercheur :**

C'est sûr que là, tu fais une relecture; là t'es en train de mettre le point dessus. Et moi, ça m'aide à comprendre ce que t'es en train de vivre, parce que je vas te l'dire, j'te voyais aller et j'comprendais plus c'qui se passait là. C'est parce que là, je comprends le processus qui se passe.

**Personne B :**

Mais c'est pas croyable jusqu'où ça va. J'va vous donner juste un autre exemple. (...) à un moment donné, j't'assis devant et je me dis : « Pourquoi j'ai tous ces volumes-là? J'y vas jamais, j'y r'tourne pas. » Ça traîne là, pis ça va rester là. Pis quand je vais avoir affaire à partir, la fameuse image qu'on dit 'casser maison', qu'est-ce que j'vas faire avec ça? Quelle importance ça va avoir. Ça l'a aucune importance. Je prends juste un exemple bin terre-à-terre; parce que je suis fils unique et j'ai vécu mes parents qui s'en vont en foyer, pis tout ça. Et là, t'arrives là-dedans : ils ont du stock pour deux maisons dans une. Ils n'emmenent rien de t'ca, ils s'en vont dans grand de même. Simplicité volontaire par obligation. Quand je pose ce regard-là, je suis en train de faire une rupture avec... ça vaut pas la peine.

**Chercheur :**

Ça vaut pas la peine par rapport à ta propre vie.

**Personne E :**

C'est que la vision, elle change.

**Chercheur :**

La vision amène une simplification de la vie, hein? Nécessairement.

**Personne B :**

N'emmenez pas de bâton, n'amenez pas rien...

**Chercheur :**

C'est ça, c'est que développer une vision concernant la propre vie, ça amène à simplifier, à mettre de côté ce qui nous disperse, pis à se concentrer sur certaines choses. Ça se peut-tu ça? Ça, ça veut dire, comme tu disais tantôt, personne C, se concentrer sur certaines choses, ça implique des choix pis des décisions.

**Personne C :**

Oui.

**Chercheur :**

Ça implique que on peut pas en prendre trop large, faut à un moment donné se concentrer. Ça a-tu de l'allure, personne D? On est-tu ... réfléchir là.

**B) Enjeux ecclésiaux**

**Extrait 3 : « la vision, il n'y en a pas, ils ne veulent pas en avoir »<sup>1347</sup>**

- **La vision est un facteur de changement sur le plan ecclésial.**
- **Règle générale, le refus d'une vision encourage le statu quo dans l'Église ou le maintien dans l'état normal.**

---

<sup>1347</sup> Document CD ressource : verbatim 5, p. 9-11.

**Personne E :**

Bien moi, je vais donner mon exemple de tantôt; demeurer dans l'état normal, l'exemple qui me vient, c'est que moi je me rappelle quand on est venu demeurer dans notre secteur, au plan ecclésial, on se faisait dire que c'était au curé cette job-là, qu'on n'avait pas besoin de ça, on n'a pas besoin d'en entendre parler. On se faisait dire ça par des gens à l'église-là. Des gens qui vont à la messe tous les dimanches et qui font du bénévolat... on se fait dire ça : « Aie, de quoi tu te mêles, tu prends la job du curé? » Ça veut dire que l'état normal est comme ancré dans la population. C'est ce que j'en retire. Alors, la vision, il n'y en a pas, ils ne veulent pas en avoir, ils ne veulent pas qu'il y ait de changement. « Ça va bin de même, mêle-toi pas de ça! » C'est ça que j'en ai retiré.

**Chercheur :**

Ils ne veulent pas qu'il y ait de changement, ils ne veulent pas qu'il ait de vision.

**Personne E :**

Bien non, si toi tu arrives avec une vision, -on pourrait améliorer...

*La personne hôte a eu un téléphone.*

**Chercheur :**

Répète ce que tu viens de dire parce que je ne suis pas certain que ça a bien enregistré.

**Personne E :**

Ce que je viens de dire? Moi, c'est du plan, on pourrait dire, ecclésial, pastoral, j'ai été placée dans une situation à un moment donné avec des gens d'Église, des bénévoles, des gens... bon. Et on se fait dire, quand on parle un peu d'Évangile, de ne pas prendre la job du curé, de ne pas se mêler de ça. On veut pas de changement, ça va bien.

**Chercheur :**

D'évangélisation?

**Personne E :**

C'est ça. Quand on parle d'évangélisation, on ne devrait pas avoir cette place-là, nous autres. Et ça, c'est par des gens impliqués, même des fois par des prêtres.



**Chercheur :**

Tu trouves la même chose, toi?

**Personne F :**

Ça m'est arrivé.

**Chercheur :**

Toi, personne D?

**Personne D :**

C'est une chose très évidente.

**Chercheur :**

Et toi, personne C, est-ce que tu trouves la même chose?

**Personne C :**

Bien oui, elle a raison.

**Chercheur :**

Toi, personne B?

**Personne B :**

Oui aussi.

**Chercheur :**

Bien moi aussi je l'ai entendu. C'est important.

**Personne E :**

Ça c'est l'état normal, les gens ne veulent pas changer.

**Extrait 4 : « Elle [la paroisse] n'encourage pas le développement d'une vision »<sup>1348</sup>**

- **La vision nous amène à relativiser le cadre ecclésial dans lequel on évolue.**

---

<sup>1348</sup> Document CD ressource : verbatim 5, p. 17-19.

**Chercheur :**

Bon bin justement, on va continuer avec la question 3 : « du point de vue historique, quels discours et quelles pratiques observables au sein de la paroisse de l'Église et de la société font référence aux principes identifiés? » Toi, t'as-tu des exemples à donner de ça, là? Du point de vue historique? Ou bien des paroles qui ont été dites?

**Personne D :**

Tu le vois encore aujourd'hui, tu l'entends encore aujourd'hui, au niveau de la pastorale.

**Chercheur :**

Bien donne des exemples.

**Personne D :**

Je ne donne pas de nom. Juste dans telle paroisse, il y a une personne que je connais, qui travaille en pastorale...

**Chercheur :**

Qu'est-ce qu'elle dit et qu'est-ce qu'elle fait?

**Personne D :**

Il y a des choses qu'elle voudrait mettre en œuvre, et il y a toujours un plus. Mais le plus, tu ne peux pas le mettre. Il y a des idées, mais s'il tu as des idées, tu ne peux pas les mettre. Elle veut mettre son idée, mais elle ne peut pas le faire parce qu'elle est déjà jammée. C'est ça qu'elle dit. Elle ne nous le dit pas, elle le vit.

**Chercheur :**

Dans le fond, elle voudrait...

**Personne D :**

Et dans les paroisses, moi je l'ai vécu dans telle paroisse, avec mon épouse. J'ai travaillé 9 années dans les paroisses. J'avais organisé des choses pour les jeunes, organisé le chapelet le soir, on avait fait l'adoration animée; on m'a tout coupé, tout, tout, tout. On m'a tout enlevé. Y'ont trouvé que j'allais trop loin, y'ont trouvé que je les gâtai trop. Trop d'initiative!

**Personne C :**

Ça dérangeait les gens habitués au train-train quotidien. Ne me bousculez pas.

**Personne D :**

Le prêtre est venu me voir et m'a dit : « ça fait longtemps que je voulais te le dire. » Je lui ai dit : « Ce que tu as à dire, crache-le! ». Parce que moi, j'aime quand tu passes par la porte d'en-avant. Et il me l'a dit carrément : « dorénavant, c'est barré, ne me demande plus rien. » Et que le monde ne vienne pas me voir parce que je vais les revirer de bord. Parce que dans les paroisses, il y a des personnes qui sont là comme « stools » et avertissent le curé. Et le curé, le lendemain matin... c'est ce que j'ai vécu pendant des années, j'en suis devenu malade.

**Chercheur :**

Ok. C'est très intéressant ce que tu dis. Et la personne F voudrait ajouter quelque chose.

**Personne F :**

Par rapport à ce qu'il dit, j'ai vécu la même expérience, enfin le même type de comportement. Et la personne C a précisé d'une façon encore plus synthétique. C'est que du milieu d'où je viens, dans telle paroisse, et dans telles autres paroisses que j'ai dû fréquenter pour différents services que je donnais, ça critique beaucoup; pourtant quand vient le temps d'agir, il n'y a plus personne. Il n'y a personne qui critique qui voudrait prendre ta place; à ce moment-là, les personnes disent : « ne me dérangez plus! »

**Personne C :**

C'est comme ça que ça se passe.

**Personne D :**

Tu veux leur donner et ils refusent.

**Chercheur :**

C'est comme si on veut que les gens s'engagent, mais une fois qu'ils sont engagés, on les limite.

**Personne F :**

On veut qu'elles restent dans un cadre qu'on a bien délimité. Autant le milieu presbytéral que le milieu laïc. Les gens de la paroisse n'étaient pas trop d'accord pour certaines choses qui se passaient, qui étaient pourtant demandées par le diocèse...

**Chercheur :**

Ce que vous êtes en train de me dire, c'est que la paroisse telle que vous l'avez vécue et telle que vous la connaissez encore je pense, ce n'est pas un lieu qui encourage l'engagement et qui encourage le développement d'une vision, là?

**Personne E :**

Elle n'encourage pas le développement d'une vision, voilà.

**Extrait 5 : « Il n'y a pas de vision »<sup>1349</sup>**

- **Le manque de vision est ressenti comme un problème important dans l'Église actuelle.**

**Personne E :**

On voit que dans l'ecclésial, le problème, on le voit bien, il n'y a pas de vision démultiplicatrice.

**Chercheur :**

Il n'y en a pas de vision, mais à quel niveau?

**Personne F :**

Il n'y en a pas nulle part. Une vision démultiplicatrice dans l'Église? Il n'y en a pas. Dans ma tête à moi, il n'y en n'a pas. Il n'y a pas de vision; il y a un petit essai ici, il y a un petit essai là.

**C) Enjeux sociaux**

**Extrait 6 : « Il n'y a pas de vision concernant la santé, mais ça va plus loin que ça. »<sup>1350</sup>**

- **L'émergence de personnes visionnaires (motivées pas une vision) ne serait pas encouragé dans la société québécoise.**
- **D'une part, ce problème proviendrait en partie de la mentalité de consommation.**
- **D'autre part, ce problème proviendrait d'une vision anthropologique réductrice, où l'on a tendance à banaliser l'être humain et à nier sa dignité, à faire oublier la finitude humaine et à nier la mort elle-même.**
- **Cela aurait pour conséquence de mettre un obstacle à la réflexion sur le sens de la vie et sur ce que l'on peut léguer aux générations à venir.**

---

<sup>1349</sup> Document CD ressource : verbatim 5, p. 29.

<sup>1350</sup> Document CD ressource : verbatim 5, p. 39-44.

**Chercheur :**

Ok. Je vais reprendre ça autrement. Trouvez-vous qu'on encourage le développement de visionnaires au Québec? (*tous disent un "non" collectif*). Bin, vous expliquez ça comment, d'abord?

**Personne C :**

C'est parce que c'est dérangeant.

**Personne E :**

C'est encore la même chose; s'il y a un changement, ça va déranger.

**Chercheur :**

Ça veut dire qu'il faut maintenir le consensus, maintenir le statu quo?

**Personne E :**

Pour les gens, c'est important, c'est l'état normal.

**Chercheur :**

Vous attribuez ça à quoi dans notre société?

**Personne B :**

Parce qu'on est des consommateurs.

**Personne D :**

Mario Dumont l'a vécu avec Robert Bourrassa quand il a travaillé avec lui; au bout de trois mois, Robert Bourrassa l'a mis dehors parce qu'il avait des idées et de grands rêves avant-gardistes. Et premièrement, c'est tout des vireux de capot!

**Personne F :**

Tu as juste à regarder la publicité, tu vas l'avoir ta réponse.

**Chercheur :**

Bien, donne-moi des exemples.

**Personne F :**

Il y en a une qui me tape sur les nerfs, deux qui me tapent sur les nerfs en particulier. Il y en a une qui annonce des multivitamines : peu importe ce que tu manges, de la cochonnerie, tu peux jeûner, ce n'est pas grave; tu n'as qu'à prendre ta multivitamine et tout rentre dans l'ordre.

**Chercheur :**

Ça à ce moment-là, c'est qu'il n'y a pas de vision concernant la santé.

**Personne F :**

Il n'y a pas de vision concernant la santé, mais ça va plus loin que ça. Quand tu n'es même plus capable de te respecter assez à ce niveau-là, c'est grave.

**Chercheur :**

C'est que là, tu n'as pas de vision concernant ta propre vie.

**Personne F :**

Il y en a une autre, je ne sais pas quelle sorte de shampoing ou de colorant... qui dit : « parce que nous le valons bien ». Est-ce que c'est ça que tu veux? Une fiole de shampoing? C'est symptomatique...

**Chercheur :**

Tu me donnes des exemples de publicité parce que c'est symptomatique d'une société de consommation. Et dans une société de consommation, il n'y a pas nécessairement de vision à long terme.

**Personne F :**

C'est non seulement du court terme, c'est du très, très court terme. Et ensuite, c'est quel respect de la personne as-tu si tu la réduis à ça?

**Personne D :**

Là, ils ont vu une chose très grande, si on peut appeler, « vision », c'est une pilule qui va vous rendre invulnérables, immortels. Benoît XVI était posé sur le Soleil cette semaine et il a mis son mot là-dessus.

**Personne F :**

C'est comme le Viagra. L'être est-il réductible seulement à cette dimension-là?

**Chercheur :**

Et l'importance qu'on accorde au Viagra, dans le fond, ça s'adresse aux préretraités et aux retraités, ça pose la question : quelle vision on suggère aux préretraités et aux retraités à travers le Viagra?

**Personne F :**

Et quelle vision les jeunes vont-ils avoir de cette époque de la vie?

**Chercheur :**

C'est ça aussi. On ne propose pas de vision socialement, on n'a pas de vision concernant la retraite.

**Personne B :**

Une vision à long terme, dans un commercial comme ça, c'est une aberration. « Si tu aimes la vie, enrôle-toi ». C'est une aberration, c'est à long terme.

*Cacophonie d'interventions.*

**Personne F :**

La vision de base qu'on devrait avoir, c'est la vision de l'être humain. C'est pour un être humain que le Christ est mort et ressuscité.

**Chercheur :**

Mais vous êtes en train de dire qu'il n'y en n'a pas de vision de l'être humain dans la société?

**Personne F :**

Dans les hôpitaux, je le sais par expérience des deux côtés de la barrière, on ne parle plus de patients, on parle de cas. Telle personne est un cas, de plus ou moins grande importance. L'être humain, il est où?

**Personne D :**

Et on ne prépare plus l'être humain à la mort. On veut les faire vivre éternellement sur la terre, et les gens y croient. Ils ont le pressentiment qu'il y a une vie après la mort...

**Personne F :**

Il faut écarter la mort, il faut la cacher.

**Chercheur :**

Je ramène toujours à la vision. Ça veut dire que quand on prétend être éternels, ou on court après l'éternité de cette manière-là, vous comprendrez que, finalement, avoir une vision de notre propre vie, c'est possible dans la mesure où tu sais que cette vie-là peut finir. On ne peut chercher un sens à sa vie que si on considère que notre vie peut prendre fin un jour. On se dit : étant donné que ma vie est limitée, qu'est-ce que je vais en faire? Parce que si ma vie est éternelle, je peux faire des gaffes et des folies tant que je veux; je sais que je peux me reprendre tout le temps. Mais si ma vie doit prendre fin un jour... c'est ça que tu es en train de suggérer. Si on reconnaît notre finitude comme être humain, qu'on doit mourir un jour, il faut à ce moment-là, à un moment donné, réfléchir sur le sens de notre vie.

**Personne D :**

Ça peut devenir une vision à ce moment-là.

**Chercheur :**

Bien oui, c'est ça. Ça veut dire que notre société n'encourage pas le développement d'une vision parce que c'est comme si on nous laisse entendre qu'on est comme éternels. On ne considère pas ces questions-là.

**Personne E :**

C'est exactement ça.

**Personne C :**

Ça, cette affaire-là va loin. Tu prépares tes enfants à se passer de toi parce que ça se peut que tu t'en ailles, tu ne sais pas quelle journée. Plus je vieillis, plus je me dis qu'il faut que je prépare mes enfants. Il faudra qu'ils aient d'autres amitiés, d'autre tendresse ailleurs, d'autres amours.

**Chercheur :**

Mais trouvez-vous que c'est ce qu'on fait dans notre société? Qu'on prépare les générations à venir?

**Personne D :**

On achète l'amour.

**Chercheur :**

Ça veut dire qu'on n'a pas de vision pour les générations à venir.



*Concert de NON de la part des participants.*

**Chercheur :**

Donc, si je le prends au sens strict, on n'a pas de vision de multiplication tout court. Au niveau humain.

*Concert de NON de la part des participants.*

**Chercheur :**

On ne voit pas les générations qui vont venir et on ne cherche pas à les préparer, comme tu dis.

## **1.2. Dépassement du discours sur la « vision »**

Bien que l'idée d'un sujet porteur d'une « vision » ait permis d'identifier des enjeux ecclésiaux et sociaux, ce concept n'a pas permis d'aborder le problème dans toute sa complexité. Il semble qu'il y ait différents facteurs qui permettent de remettre en question le sujet porteur d'une « vision », facteurs qui ne sont pas seulement d'ordre individuel mais aussi d'ordre structurel. Il semble qu'il faille avoir recours à une autre approche du sujet pour tenir compte de ces facteurs.

Voici quelques facteurs qui ont été évoqués lors des discussions :

### **A) Facteurs personnels**

**Extrait 7 : « Dans le changement, tu ne changes jamais tout seul et ça ne va pas juste dans une direction. »<sup>1351</sup>**

- **Le changement a une dimension communautaire puisque la réalisation d'une « vision » finit toujours par avoir des conséquences sur les autres.**
- **On ne peut définir le sujet uniquement en fonction de la réalisation d'une « vision » personnelle, mais aussi en tant que sujet aidant l'autre à développer sa propre « vision » i.e. la multiplication.**
- **Le processus visionnaire tend à se perpétuer d'une génération à l'autre.**

---

<sup>1351</sup> Document CD ressource : verbatim 5, p. 45-47.

**Personne F :**

J'ai deux petites interventions brèves. Par rapport à ce qu'à dit la personne C tantôt, elle dit : « J'ai, moi, à me préparer à me transformer pour mieux les aider à se préparer. » Il y a toujours une interrelation. Dans le changement, tu ne changes jamais tout seul et ça ne va pas juste dans une direction.

**Chercheur :**

Là, tu dis que c'est une communauté qui, en quelque part, est appelée à ...

**Personne F :**

Tu n'es jamais tout seul dans le changement, tu ne peux pas.

**Personne C :**

C'est bon ça.

**Personne E :**

Ça influence les autres.

**Chercheur :**

Tu es en train de dire que le vrai changement est impossible seul.

**Personne F :**

C'est ce que je suis en train de dire, et la personne C a dit, et probablement qu'elle voulait dire ce que je vais dire : « moi, j'ai à me préparer à les préparer. Et en les préparant à se préparer, je vais automatiquement changer, je vais automatiquement me préparer d'une autre façon ».

**Chercheur :**

Donc, ce que tu es en train de dire, c'est que le développement d'une vision (parce que c'est ça qu'on est en train de parler, le changement c'est par rapport à une vision) et à la réaliser, c'est encouragé par le fait de devoir préparer une autre personne.

**Personne F :**

Bien oui, la multiplication.

**Chercheur :**

Ça, ça veut dire que, d'une certaine manière, on n'est pas nécessairement rendus au bout de notre réalisation comme personne; mais ce que tu es en train de dire, c'est que le fait d'être dans un processus

d'influencer une autre personne (parce que tu l'influences dans le bon sens du terme, en faisant des disciples)... j'essaie de définir. Parce que si on prend le mot 'faire des disciples', dans notre recherche jusqu'ici, on n'a pas parlé de ça. Le fait de vouloir exercer une influence sur une autre personne, de vouloir susciter une vision chez autrui, implique de devoir travailler à sa propre vision.

**Personne F :**

Ce qui fait le lien avec ce que la personne B a dit, c'est que ta vie ne se termine pas au moment où tu as besoin de 'changer de coat'. Et même en changeant de coat, tu as encore une influence.

**Chercheur :**

Ça, c'est ta foi qui te dit ça.

**Personne F :**

Oui, mais aussi plus que ça.

**Chercheur :**

Tu veux dire qu'il y a une postérité que tu lègues. Mais est-ce qu'on peut dire à ce moment-là que c'est en lien avec la vision? C'est au nom de la vision que tu lègues certaines choses à la postérité.

**Personne F :**

Ce que je veux dire, c'est que ce n'est jamais arrêté. En fait, ça ne devrait jamais être arrêté.

**Chercheur :**

Donc, c'est un processus qui est toujours continu.

**Personne E :**

Évolutif.

**Chercheur :**

Évolutif, oui.

**B) Facteurs ecclésiaux**

Dans l'énoncé qui résume la problématique au niveau ecclésial, des facteurs de résistance sont identifiés :

*Le développement d'une vision démultiplicatrice du point de vue ecclésial est problématique par la peur du changement et la difficulté à gérer le changement; encouragé par une conception de l'Église qui divise le clergé et le laïcat.*

Cet énoncé contient deux séries de facteurs qui viendraient freiner le développement d'une « vision » : la conception de l'Église et la gestion du changement.

**i. une conception de l'Église réductrice**

**Extrait 8 : « on ne devrait pas avoir cette place-là, nous autres » (fonctions)<sup>1352</sup>**

- **Le fait de se comporter comme un sujet porteur d'une « vision » est freiné par un discours ecclésiologique qui privilégie la « fonction » plutôt que la « vision » (i.e. une ecclésiologie fonctionnelle plutôt qu'une ecclésiologie de la croissance).**

**Personne E :**

Bien moi, je vais donner mon exemple de tantôt; demeurer dans l'état normal, l'exemple qui me vient, c'est que moi je me rappelle quand on est venu demeurer dans notre secteur, au plan ecclésial, on se faisait dire que c'était au curé cette job-là, qu'on n'avait pas besoin de ça, on n'a pas besoin d'en entendre parler. On se faisait dire ça par des gens à l'église-là. Des gens qui vont à la messe tous les dimanches et qui font du bénévolat... on se fait dire ça : « Aie, de quoi tu te mêles, tu prends la job du curé? » Ça veut dire que l'état normal est comme ancré dans la population. C'est ce que j'en retire. Alors, la vision, il n'y en a pas, ils ne veulent pas en avoir, ils ne veulent pas qu'il y ait de changement. « Ça va bin de même, mêle-toi pas de ça! » C'est ça que j'en ai retiré.

**Chercheur :**

Ils ne veulent pas qu'il y ait de changement, ils ne veulent pas qu'il ait de vision.

**Personne E :**

Bien non, si toi tu arrives avec une vision, -on pourrait améliorer...

*La personne hôte a eu un téléphone.*

---

<sup>1352</sup> Document CD ressource : verbatim 5, p. 9-10.

**Chercheur :**

Répète ce que tu viens de dire parce que je ne suis pas certain que ça a bien enregistré.

**Personne E :**

Ce que je viens de dire? Moi, c'est du plan, on pourrait dire, ecclésial, pastoral, j'ai été placée dans une situation à un moment donné avec des gens d'Église, des bénévoles, des gens... bon. Et on se fait dire, quand on parle un peu d'Évangile, de ne pas prendre la job du curé, de ne pas se mêler de ça. On veut pas de changement, ça va bien.

**Chercheur :**

D'évangélisation?

**Personne E :**

C'est ça. Quand on parle d'évangélisation, on ne devrait pas avoir cette place-là, nous autres. Et ça, c'est par des gens impliqués, même des fois par des prêtres.

**Extrait 9 : « C'est que traditionnellement, la vision, c'est réservé au pastoral, aux prêtres et à l'Église. »  
(acceptation/exclusion)<sup>1353</sup>**

- Selon l'ecclésiologie traditionnelle, la « vision » est réservée aux prêtres et non aux laïcs.
- L'interprétation qui a été faite du mandat missionnaire (Mt 28, 18-20) a été trop limitative quant à ses réels destinataires (non seulement les prêtres, mais aussi les laïcs).

**Personne E :**

De quelle façon répond-on à cette question? C'est que traditionnellement, la vision, c'est réservé au pastoral, aux prêtres et à l'Église. Quelqu'un qui essaie de s'en aller ailleurs que ça se fait rabrouer de tous les côtés. Moi, c'est ce que j'ai vécu toute ma vie.

**Personne B :**

Heureusement, aujourd'hui, on a Prado Florès.

**Personne E :**

Mais on continue pareil!

---

<sup>1353</sup> Document CD ressource : verbatim 5, p. 15-17.

**Chercheur :**

Bon, ok. Oui?

**Personne B :**

J'ai dit : heureusement, aujourd'hui, on a Prado Florès, laïc, accepté par l'Église.

**Chercheur :**

Tu voulais dire la même chose?

**Personne F :**

Je voulais dire aussi que le fait de considérer l'Église comme étant « responsable » jusqu'à un certain point de la formation de disciples, c'est historique ça. Ça a toujours été. Jésus a dit ça aux apôtres, Il n'a pas dit ça à Pierre, Jean, Jacques (oui ils s'appelaient Pierre, Jean, Jacques!). Ce n'était pas à tout le monde d'abord. On ne sait pas dans sa vision ce à quoi ça référerait.

**Personne B :**

Mais il a dit aussi : « ceux qui croiront en moi feront aussi les mêmes choses et même de plus grandes ». Et ça, c'est à tout le monde.

**Chercheur :**

C'est parce qu'encore une fois... c'est qu'on a fait une interprétation plus cléricale. Quand on voyait les apôtres, on ne voyait que les successeurs des apôtres, les évêques, et leurs collaborateurs, les prêtres.

**Personne F :**

Mais c'est difficile de penser autrement quand tu es élevé là-dedans.

**Chercheur :**

Vous autres, vous avez été élevés là-dedans?

**Personne D :**

On ne peut pas changer le monde. On sait que le monde a été gâté d'une certaine façon. C'est des consommateurs, tu l'as dit toi-même. Et puis ils vont à l'église pour montrer les chapeaux. On essaie d'attirer plus de monde en mettant du spectacle encore plus grand pour attirer du monde. Mais on donne quoi au monde en réalité? On leur donne de la consommation, de la surconsommation. Le petit laïc lui, là, je le sais moi quand j'ai étudié au Petit Séminaire de Québec, j'étais en pastorale à la maison des Jeunes, la première question qu'on m'a posée c'est : « c'est-y une job que tu veux? » Qu'est-ce que tu penses? Tu pognes la

porte et tu t'en vas chez vous. Le contexte de l'Église, c'est ça. C'était le curé, on ne voyait que le curé; y a juste que curé qui avait raison et toi, tu n'as pas d'affaires là, vas-t-en. Ça a été le malheur. Et les gens ont été jammés, ils ont perdu confiance en eux.

## ii. l'improvisation dans la gestion du changement

**Extrait 10 : « Pourquoi est-ce qu'ils essaient de quoi et qu'ensuite, ils reculent? »  
(gestion du changement)<sup>1354</sup>**

- **Lorsqu'un changement survient en Église, il ne fait pas nécessairement appel à une « vision » dont un sujet serait porteur.**
- **On tend à occulter les causes réelles du changement (« pourquoi ils essaient de quoi et qu'ensuite, ils reculent »).**

**Personne B :**

C'est parce que j'ai un autre exemple qui me vient et je me pose la question : est-ce que l'Église, des fois, essaie des affaires puis se rend compte que ça ne marchera pas? Par exemple, les célébrations de la Parole. Ils ne disaient pas la messe, mais il y avait une communion avec ça. Et là, on dirait que c'est un essai qui se fait... et je ne comprends pas cette façon-là d'agir.

**Chercheur :**

Toi, ce que tu ne comprends pas, c'est le processus de changement.

**Personne B :**

Oui. Pourquoi est-ce qu'ils essaient de quoi et qu'ensuite, ils reculent.

**Chercheur :**

C'est fondamental dans ce qu'on est en train de faire, je ne sais pas si vous vous rendez compte. Parce que ce qu'on est en train de vivre, c'est de l'ordre du processus de changement. Ce que tu es en train de dire, c'est que toi, dans les communautés, il y a des changements qui se font; à un moment donné, on ne comprend pas pourquoi un changement a pu être amené jusqu'au bout; pourquoi parfois on recule après avoir avancé. C'est très intéressant. Je fais un résumé, mais dans ce que vous venez de dire jusqu'à maintenant, c'est qu'on cherche à ce qu'il y ait un état des choses qui soit maintenu. Quand il y a du changement, quand on sort de l'état normal des choses, le changement, on ne sait pas trop comment le vivre. Alors ça c'est vrai

---

<sup>1354</sup> Document CD ressource : verbatim 5, p. 25-26.

au niveau communautaire et c'est vrai au niveau des personnes. Quand il ya des changements qui affectent une personne, on ne sait pas trop comment dealer avec ça.

**Personne B :**

À un moment donné, tu ne sais plus quoi ou qui croire.

**Chercheur :**

Là, on est en train d'identifier quelque chose d'important. Ça veut dire que les communautés chrétiennes ne savent pas gérer le changement.

*Tous opinent dans la même direction.*

**Chercheur :**

Changement personnel et changement communautaire.

**C) Facteurs sociaux**

Dans l'énoncé qui résume la problématique au niveau social, des facteurs de résistance sont identifiés :

Le développement d'une vision démultiplicatrice du point de vue socioculturel est problématique parce qu'on freine le développement du leadership, i.e. l'exercice d'une influence auprès des autres, spécialement auprès des jeunes générations.

Cet énoncé contient deux séries de facteurs qui viendraient freiner le développement d'une « vision » :

**i. la remise en cause de l'exercice d'une influence**

**Extrait 11 : « Il y a comme une peur d'abus de pouvoir de la part de ce leader éventuel, ou je ne sais pas trop quoi. » (abus de pouvoir)<sup>1355</sup>**

- **Dans la société québécoise, le fait qu'une personne se définisse en fonction de l'influence qu'elle peut exercer fait peur, car une telle influence pourrait être à l'origine d'abus de pouvoir.**

---

<sup>1355</sup> Document CD ressource : verbatim 5, p. 60.



**Chercheur :**

Vous êtes en train de dire que, dans notre culture, y'a queuk'chose qui empêche le leadership. Et voyez, on a de la difficulté à le nommer, ça. Depuis tantôt, ça fait deux heures qu'on réussit pas à nommer ça.

**Personne F :**

Il y a comme une peur d'abus de pouvoir de la part de ce leader éventuel, ou je ne sais pas trop quoi.

**Chercheur :**

Le leader fait peur. Quand on parle de leader, des fois, ça nous fait peur. Ce que j'suis en train de dire, pis il va falloir garder cette réflexion-là au niveau culturel. Voyez-vous, c'est pas de la Bible ça là. Ça, c'est au niveau culturel. Faut garder cette réflexion en arrière-plan. C'est un gros empêchement pour nous autres. Si nous autres on veut travailler, d'abord nous-mêmes déployer nos capacités de leadership, si on veut amener d'autres personnes à déployer leur leadership chrétien, bin il va falloir qu'on comprenne un peu mieux c'est quoi c't'affaire-là, c'te bête noire-là.

**Extrait 12 : « c'est que le leadership, il est dirigé » (abus de pouvoir)<sup>1356</sup>**

- **Dans la société québécoise, il y aurait une mauvaise façon d'exercer le leadership sous le mode de l'autoritarisme (un leadership « dirigé »).**
- **L'autoritarisme s'appuie sur la non-reconnaissance de la liberté des autres.**

**Personne B :**

Mais moi je tiens, rapidement, c'est que le leadership, il est dirigé. Dans le sens que dans le sport, il faut que tu fasses ça et c'est une religion que le sport. Si tu performes en plus de ça ... (*ne peut achever*).

**Chercheur :**

Ce que tu es en train de dire, c'est que quand on focusse, quand on dit aux gens quoi faire...

**Personne B :**

Et quoi croire! Même si c'est pas correct... c'est correct. Parce qu'on dirige ça vers ça là.

**Personne F :**

La fin justifie les moyens.

---

<sup>1356</sup> Document CD ressource : verbatim 5, p. 64.

**Chercheur :**

Bin c'est ça. On ne permet pas aux gens de développer leur leadership; on leur dit quoi faire et quoi croire. Il n'y a pas de liberté.

**Personne D :**

Non, il n'y a pas de liberté.

**Personne B :**

C'est dirigé.

*Cacophonie d'interventions, dont la personne D qui essaie en vain de dire quelque chose.*

**Extrait 13 : « On sait que l'Église a toujours un pouvoir ... » (abus de pouvoir)<sup>1357</sup>**

- **Le discours sur la « vision » peut être lui-même à l'origine d'abus de pouvoir, puisqu'un leader qui veut imposer sa « vision » (sans veiller à l'adhésion qu'elle suscite) peut en réalité abuser de son pouvoir.**
- **On ne peut concevoir l'exercice de la « vision » comme étant à « sens unique ».**

**Personne B :**

On sait que l'Église a toujours un pouvoir ...

**Chercheur :**

Il y a une volonté de garder le pouvoir. Ce que t'es en train de dire, c'est qu'y a peut-être une volonté de ne pas changer de vision aussi.

*Cacophonie d'interventions.*

**Chercheur :**

C'est complémentaire. Avec le fait de vouloir garder sa vision, c'est une façon de conserver son pouvoir.

---

<sup>1357</sup> Document CD ressource : verbatim 5, p. 68-69.

**Personne C :**

Moi, je veux renchérir là-dessus. C'est qu'y a des gens qui ont détérioré volontairement les situations; ils ont dit à leur boss : 'Casse-toi pas la tête, j'va la contrôler c'te situation-là, j'va l'arranger, j'va régler ça'. C'est eux autres qui auraient détérioré la situation. Donc, c'tait facile pour eux autres de la rebâtir. Une fois qu'y l'ont eu r'bâtie, le boss a donné une promotion parce qu'il l'applaudissait, qu'il avait bien fait son affaire. En réalité, c't'un faux leader parce qu'il avait détérioré la situation.

**Chercheur :**

Il l'avait détériorée pour mieux la reprendre par après?

**Personne C :**

Oui, pis y dit : j'chus bon, j'l'ai arrangé la situation.

**Chercheur :**

On peut dire de ça un leadership démagogique.

**Personne C :**

Oui, c'est ça, mais c'est important.

**ii. l'influence auprès des jeunes générations**

**Extrait 14 : « Une vision à long terme, dans un commercial comme ça, c'est une aberration. » (inter-générationnel)<sup>1358</sup>**

- **Ne peut-on pas avoir recours à l'idéal du sujet porteur d'une « vision » pour justifier la promotion de contre-visions (visions à court terme)?**
- **Le sujet porteur d'une « vision » doit non seulement se comprendre en fonction de sa propre vie, mais aussi en fonction de la vie des générations futures.**

**Personne F :**

C'est comme le Viagra. L'être est-il réductible seulement à cette dimension-là?

---

<sup>1358</sup> Document CD ressource : verbatim 5, p. 41-44.

**Chercheur :**

Et l'importance qu'on accorde au Viagra, dans le fond, ça s'adresse aux préretraités et aux retraités, ça pose la question : quelle vision on suggère aux préretraités et aux retraités à travers le Viagra?

**Personne F :**

Et quelle vision les jeunes vont-ils avoir de cette époque de la vie?

**Chercheur :**

C'est ça aussi. On ne propose pas de vision socialement, on n'a pas de vision concernant la retraite.

**Personne B :**

Une vision à long terme, dans un commercial comme ça, c'est une aberration. « Si tu aimes la vie, enrôle-toi ». C'est une aberration, c'est à long terme.

*Cacophonie d'interventions.*

**Personne F :**

La vision de base qu'on devrait avoir, c'est la vision de l'être humain. C'est pour un être humain que le Christ est mort et ressuscité.

**Chercheur :**

Mais vous êtes en train de dire qu'il n'y en n'a pas de vision de l'être humain dans la société?

**Personne F :**

Dans les hôpitaux, je le sais par expérience des deux côtés de la barrière, on ne parle plus de patients, on parle de cas. Telle personne est un cas, de plus ou moins grande importance. L'être humain, il est où?

**Personne D :**

Et on ne prépare plus l'être humain à la mort. On veut les faire vivre éternellement sur la terre, et les gens y croient. Ils ont le pressentiment qu'il y a une vie après la mort...

**Personne F :**

Il faut écarter la mort, il faut la cacher.

**Chercheur :**

Je ramène toujours à la vision. Ça veut dire que quand on prétend être éternels, ou on court après l'éternité de cette manière-là, vous comprendrez que, finalement, avoir une vision de notre propre vie, c'est possible dans la mesure où tu sais que cette vie-là peut finir. On ne peut chercher un sens à sa vie que si on considère que notre vie peut prendre fin un jour. On se dit : étant donné que ma vie est limitée, qu'est-ce que je vais en faire? Parce que si ma vie est éternelle, je peux faire des gaffes et des folies tant que je veux; je sais que je peux me reprendre tout le temps. Mais si ma vie doit prendre fin un jour... c'est ça que tu es en train de suggérer. Si on reconnaît notre finitude comme être humain, qu'on doit mourir un jour, il faut à ce moment-là, à un moment donné, réfléchir sur le sens de notre vie.

**Personne D :**

Ça peut devenir une vision à ce moment-là.

**Chercheur :**

Bien oui, c'est ça. Ça veut dire que notre société n'encourage pas le développement d'une vision parce que c'est comme si on nous laisse entendre qu'on est comme éternels. On ne considère pas ces questions-là.

**Personne E :**

C'est exactement ça.

**Personne C :**

Ça, cette affaire-là va loin. Tu prépares tes enfants à se passer de toi parce que ça se peut que tu t'en ailles, tu ne sais pas quelle journée. Plus je vieillis, plus je me dis qu'il faut que je prépare mes enfants. Il faudra qu'ils aient d'autres amitiés, d'autre tendresse ailleurs, d'autres amours.

**Chercheur :**

Mais trouvez-vous que c'est ce qu'on fait dans notre société? Qu'on prépare les générations à venir?

**Personne D :**

On achète l'amour.

**Chercheur :**

Ça veut dire qu'on n'a pas de vision pour les générations à venir.

*Concert de NON de la part des participants.*

**Chercheur :**

Donc, si je le prends au sens strict, on n'a pas de vision de multiplication tout court. Au niveau humain.

*Concert de NON de la part des participants.*

**Chercheur :**

On ne voit pas les générations qui vont venir et on ne cherche pas à les préparer, comme tu dis.

**2. La structure de la relation**

Les extraits suivants font référence à la structure de la relation dans le cadre de la recherche-action.

**A) Pertinence d'un engagement réciproque dans le cadre de la relation**

**Extrait 15 : « On est privilégiés avec toi; quand ça ne marche pas, on te le dit. »**

**(accompagnement)<sup>1359</sup>**

- **La structure de la relation doit être basée sur une relation d'égal à égal, marqué par l'ouverture et un sens de la direction.**
- **(La structure de la relation de type partenariale devrait être celle qui caractérise la relation entre le clergé et les laïcs).**

**Personne C :**

Moi, il m'est venu quelque chose au cœur quand j'ai réfléchi là-dessus. Je dis que nous sommes un groupe de laïcs, seul l'animateur est un prêtre. Il est très ouvert et nous guide bien. Donc, l'ouverture et se faire guider, c'est deux choses fondamentales. Parce que si tu es laissé à toi-même et que tu te trompes, tu peux te tromper pour plusieurs kilomètres. On est privilégiés avec toi; quand ça ne marche pas, on te le dit.

**Chercheur :**

Donc, vous sentez que vous pouvez me le dire.

---

<sup>1359</sup> Document CD ressource : verbatim 5, p. 23-24.

**Personne C :**

Je te le dis, tu es très ouvert et tu nous guides bien. Le mot 'guider' est aussi important que le mot 'ouverture'.

**Chercheur :**

Il y a un accompagnement, c'est ça que tu veux dire?

**Personne C :**

Oui, il y a un accompagnement.

**Chercheur :**

C'est ce à quoi tu t'attendrais des prêtres qui sont près de toi?

**Personne C :**

Oui. Pour moi, on est comme un genre de modèle. Si ce modèle-là se démultiplierait, à ce moment-là, qu'est-ce que tu penses que ça donnerait? Ça donnerait beaucoup. Là, dans l'Église, il y aurait un renouveau, et dans le bon sens. Et il y a des gens qui viendraient voir ce qui se passe; dans le sens de pourquoi on a l'air plus heureux, pourquoi on a l'air mieux dans nos affaires, toutes ces questions qu'on pose quand quelqu'un a l'air bien. Ça donnerait un impact.

**Extrait 16 : « Ce n'était pas ex cathedra. » (partenariat)<sup>1360</sup>**

- **La structure de la relation était de type partenariale puisqu'elle impliquait la détermination d'un objectif commun, une influence réciproque et la poursuite du travail centré sur un objectif commun.**

**Chercheur :**

La compétence relationnelle, point 1. Premièrement, partenariat. Ça, c'est comme des résumés; pourquoi se battre quand on peut s'entendre? Qui a déterminé le but...

**Personne E :**

Les co-chercheurs.

---

<sup>1360</sup> Document CD ressource : verbatim 11, p. 81-84.

**Chercheur :**

Qui a déterminé le but de l'atelier biblique? Le chercheur? Les co-chercheurs? Les deux ensemble?

**Personne E :**

Pas mal plus les 2 ensemble.

**Personne B :**

C'est les co-chercheurs et le chercheur s'est plié à notre volonté...

**Chercheur :**

Faut que j'fasse mon mea culpa, j'me rends compte que c'est vrai. On va dire que c'est les deux ensemble, ok? Point 2 : pour que le but soit atteint, qui a été sollicité : le chercheur, les co-chercheurs ou les deux ensemble? Ça c'est durant l'atelier.

*Tous répondent : les deux ensemble.*

**Chercheur :**

1.3 : c'est là que ça d'vient... Au cours de l'atelier biblique, dans quel sens s'est exercée l'influence? Le chercheur qui a essayé d'orienter l'équipe dans un certain sens? Ou les co-chercheurs qui ont demandé qu'on réponde à leurs besoins? -ça non plus c'est pas bon. On les deux ensemble se sont influencés mutuellement?

*Tous répondent SE SONT INFLUENCÉS MUTUELLEMENT.*

**Chercheur :**

Dans un premier temps, quand je vous ai fait la proposition, je voulais vraiment vous orienter dans un certain sens; j'm'en suis rendu compte après là. Mais c'est pas nécessairement bon là. Comprenez-vous c'que j'veux dire? Je voulais vous orienter, mais au moins, j'l'ai fait sous la forme d'une proposition.

**Personne F :**

Ce n'était pas ex cathedra.

**Personne D :**

C'est parce que le Seigneur a dit : chercheur, écoute, chacun leur expérience.

**Chercheur :**

Voilà. Ensuite de t'ça, trouvez-vous qu'on s'est influencés mutuellement?



*Tous répondent OUI.*

**Personne C :**

Quand j'dis qu'on est une équipe, j't'inclus moi.

**Chercheur :**

1.4 : quel que soit le type de relation instauré au départ de la recherche, le chercheur a-t-il cherché à travailler en fonction de l'objectif commun avec l'équipe de recherche? C'est-à-dire l'objectif commun, c'tait la question de répondre à la question de la vision. Est-ce que vous trouvez que cette question-là a été présente durant tout l'atelier?

*Tous répondent OUI.*

**Personne B :**

Oui parce que tu nous a fourni du matériel aussi.

**Chercheur :**

C't'un objectif qu'on s'est développé en commun. Et l'idée, est-ce que moi j'ai fait en sorte qu'on continue à développer l'objectif commun? Parce que voyez-vous, c'que j't'en train de dire, c'est que c'est parce qu'on a un objectif commun qu'on peut travailler ensemble.

**Personne C :**

Mais aussi, tu te rappelles : vision, action, mission. Ça là, ça nous a guidés là.

**Chercheur :**

Donc, on peut dire que notre objectif commun nous a permis de travailler ensemble. C'pas juste parce qu'on est beaux pis qu'on est fins. Comprenez-vous là? Concertation : rien ne sert de courir, il faut partir ensemble.

### **3. La théorie du changement**

#### **A) Pertinence de l'affirmation de soi (l'auto-réalisation)**

**Extrait 17 : « Un changement dans le sens que les enfants ont pris une place... »<sup>1361</sup>**

**(sens des limites)**

- **Pour la personne C, le changement s'exprime ici en terme d'affirmation de soi, puisqu'il consiste à mettre des limites dans ses relations avec les autres.**

**Chercheur :**

Mais toi là, quand tu dis ajuster mes priorités, y'a-tu un changement là-dedans parce que quand on dit ajuster nos priorités, c'parce qu'y faut que, y'a quekchose à ajuster là.

**Personne C :**

Y'a eu un changement beaucoup dans le sens que...

**Chercheur :**

Ok, c'est ça que j'veux savoir...

**Personne C :**

Un changement dans le sens que les enfants on pris une place... pas restreinte (j'sais pas comment exprimer ça) ... avant ils prenaient toute la place; tandis que là, c'est l'Esprit Saint qui me guide dans les amours que j'ai envers eux-autres. J'ai encore de l'amour pour eux autres, mais pas comme avant; avant, y'avait comme une démesure là.

**Personne D :**

C'parce que l'émotion emporte trop.

**Chercheur :**

Ok, dans le fond, tu répondrais à cette question-là en disant : j'ai redonné au Seigneur la place qui lui revient.

**Personne C :**

C'est ça, chacun est à sa place.

**Chercheur :**

---

<sup>1361</sup> Document CD ressource : verbatim 10, p. 10-11.

Donc ton changement de priorité, c'est que Dieu est ta priorité première et tes enfants sont ta priorité seconde.

**Personne C :**

Oui. Même si ce sont mes enfants, c'est en second.

**Chercheur :**

Bin c'est ça, ça répond bien à la question, j'pense. Voyez-vous, faut arriver à répondre comme ça, là. C'est excellent parce qu'avant, ta priorité, c'était tes enfants...

**Extrait 18 : « Donc, il va falloir que je les cherche [mes dons] [...] parce que le circuit normal va encore m'emporter. » (sens des limites; dons)<sup>1362</sup>**

- **Pour la personne F, le changement s'exprime ici en terme d'affirmation de soi, puisqu'elle cherche davantage à reconnaître ses dons et charismes et à envisager ses engagements en fonction de ceux-ci.**

**Personne F :**

À un moment donné, j'ai déjà dit à plusieurs personnes : j'ai l'impression d'avoir une étiquette dans le front : « disponible pour l'action pour le Seigneur ». J'ai fait de la musique et on m'a envoyée faire du chant sacré et autres choses dans ce domaine-là. J'aimais ça et, apparemment, ça a rendu service parce que j'ai eu des commentaires encore récemment. Mais est-ce réellement ça que Dieu voulait? J'étais capable de faire telle et telle autres choses. À un moment donné je me suis dit : "Je suis peut-être trop capable". Cette semaine, je me suis dit qu'il n'y a personne qui soit aussi capable que ça, ça ne se peut pas.

**Chercheur :**

En fait, c'est très bon parce que tu ne peux pas être capable également dans tout. Ça veut dire qu'il y a des engagements qui conviennent davantage à tes dons et à tes charismes.

**Personne F :**

Exactement, et ça, je ne les connais pas. Donc, il va falloir que je les cherche, et que je les cherche en-dehors du circuit normal, parce que le circuit normal va encore m'emporter.

---

<sup>1362</sup> Document CD ressource : verbatim 10, p. 20-21.

**Extrait 19 : « Oui pis j'me sers de ces affaires-là pour me consolider. »**

**(sens des limites)<sup>1363</sup>**

- **Pour la personne C, le changement s'exprime ici en terme d'affirmation de soi, puisqu'elle dit se servir de l'atelier biblique pour se « consolider », c'est-à-dire pour raffermir sa propre identité.**

**Chercheur :**

Si oui, pourquoi et comment? Alors, là on va faire un tour parce que c't'important.

**Personne C :**

C'qui arrive, c'est que l'atelier biblique, c'parce que quand on touche à la Parole de Dieu, si on la relit la même parole jour après jour, à va nous dire quekchose de différent; parce qu'on change face à ça, face à la Parole. J'pense qu'y a comme un effet aussi du contenu. C'est le contenu...

**Chercheur :**

Par rapport à la vision... c'est ça la question. En quoi ça rapport avec la vision c'qu'on vient de faire, l'atelier biblique? C'est quoi le rapport avec la vision?

**Personne C :**

Bin notre vision change.

**Chercheur :**

Ok, toi t'as l'impression que ça change?

**Personne C :**

Quand j'lis pis que j'relis quekchose, j'vois pus ça d'la même façon. Comme là j'en ai fait...

**Chercheur :**

Quand tu dis que ta vision change, c'est quoi qui change? T'sais, c'parce que c't'important.

---

<sup>1363</sup> Document CD ressource : verbatim 11, p. 35-37.

**Personne C :**

C'est la résultante, c'est qu'est-ce qui change en moi.

**Chercheur :**

C'est ta vision de ta propre personne, ta propre vie?

**Personne C :**

C'est la résultante, on dirait que j'vois que la résultante va être plus riche, plus variée, plus diversifiée.

**Chercheur :**

Tu vois que t'as plus de richesse en toi, tu peux-tu dire ça?

**Personne C :**

Oui pis j'me sers de ces affaires-là pour me consolider.

**Chercheur :**

Ok, tu te sens plus forte, pis tu te vois plus forte avec la Parole de Dieu.

**Personne C :**

Oui parce que c'est quekchose de sûr, quekchose dans l'béton là.

**Chercheur :**

Ok. Donc quand tu dis que ça un lien avec la vision, c'est qu'à quekpart, ça change ta façon de vois ta propre vie, pis de voir les choses autour de toi. Ok, on s'en tient là, c'est bin assez. Personne E...

## **B) Dépassement dans la perspective du dépassement de soi (auto-transcendance)**

**Extrait 20 : « j'vas pouvoir Le laisser agir. » (abandon à Dieu)<sup>1364</sup>**

- **Pour la personne B, le changement s'exprime ici en terme de dépassement de soi (ou renoncement à soi), puisque cela consiste chez elle à manifester une attitude d'abandon à Dieu, en ne faisant pas obstacle à son action dans sa vie.**

---

<sup>1364</sup> Document CD ressource : verbatim 11, p. 37-39.

**Chercheur :**

Ok, on peut passer à la personne B pis on reviendra. Par rapport à la vision, ça-tu aidé ça l'atelier biblique? Parce qu'un m'ment donné, moi va falloir que... moi j'vas en arriver là mais... c'parce qu'un m'ment donné, j'la vois pas la question moi là.

**Personne B :**

Bin moi j'parle en personnel là. Bin moi ça m'a aidé à voir l'amour de Dieu qui aime ses enfants pis qu'y leur fournit des exemples, qui leur fait prendre des moyens, pis qui leur fait vivre des choses... on l'voit par Abraham. J'me part tout l'temps de 17 moi là.

**Chercheur :**

Ok, toi, par rapport à toi, par rapport à ta propre vision?

**Personne B :**

Bin automatiquement, en l'vivant; est tellement vivante cette Parole-là qu'elle s'est déroulée à travers moi. Parce que Dieu est là par sa Parole, pis y'est là aussi (*il montre son cœur*). Faque a peut pas agir juste à une place, à moins que ça soit fermé ici (*il montre son cœur*). Mais moi, c'est qu'j'ai ouvert là - je r'viens encore tout l'temps à la sincérité - et est agissante aux 2 places; dans c'qu'est raconté pis dans c'que j'vis automatiquement. Moi, a s'appliquait à moi, réellement à moi.

**Chercheur :**

Ça-tu quekchose à voir avec la vision?

**Personne B :**

C'est certain. Dans l'sens que ça m'a fait vraiment découvrir l'unité que j'pouvais avoir avec Dieu; pis que là, j'vas pouvoir agir, là j'vas pouvoir Le laisser agir.

**Chercheur :**

Avant, c'tait comme pas clair pour toi. Tu te voyais pas uni avec Dieu...

**Personne B :**

C'était le désir de l'union avec Dieu. Comme j'dis tout l'temps, j'y laissais le char mais je r'prenais la roue aussitôt. C'est dans c'sens-là.

**Chercheur :**

C'est comme si pour toi c'est beaucoup plus clair qu'y faut que tu sois en lien direct avec Dieu.

**Personne B :**

Absolument, sans ça, c'est du fla, fla. C'est du faire semblant, c'est du « jouer à ».

**Chercheur :**

Dans ce sens-là, ça touche la vision. Ok, parfait.

**REMARQUE :** Les extraits suivants sont relatifs à l'affirmation de soi et au dépassement de soi.

**Extrait 21 :** « Si je suis bien assise, le reste va jaillir, va se déployer automatiquement. » (dépassement et affirmation de soi)<sup>1365</sup>

- Pour la personne F, le changement s'exprime ici à la fois en terme d'affirmation de soi et de dépassement de soi, le premier mouvement étant ordonné au second.

**Personne F :**

Pour ma part, c'est une combinaison entre les deux interventions.

**Chercheur :**

Bin résume-lé donc si tu veux.

**Personne F :**

C'est qu'effectivement, j'ai saisi qu'il me fallait être en communion plus intime et continue avec Dieu, de sorte que je puisse prendre assises sur ce que Lui a voulu que je sois. Si je suis bien assise, le reste va jaillir, va se déployer automatiquement.

**Chercheur :**

C'est à ce niveau-là que ça rapport avec la vision?

**Personne E :**

---

<sup>1365</sup> Document CD ressource : verbatim 11, p. 39-40.

La vision est ...

**Chercheur :**

La vision est par rapport à ton identité là, hein; ta façon de te concevoir comme personne, ton identité, c'est ça qu'on parle de vision. Alors, quelque part là, ça change ta façon de te concevoir comme personne.

**Personne F :**

C'est ça. Mes assises sont plus fondées, donc le déploiement va pouvoir se faire...

**Chercheur :**

„,c'est comme pour te rappeler qu'il faut que tu t'appuies sur Dieu, c'est Dieu qui est appelé à conduire ta propre vie.

**Personne E :**

Une identité fondée sur Dieu.

**Personne F :**

Ce n'est pas directement un rappel comme une nouvelle façon de voir la chose. Parce que j'ai toujours su...

**Extrait 22 : « Dieu crée en moi l'action. Ensuite, dans quel sens Il me met en face de moi-même... »<sup>1366</sup>**

- Pour la personne D, le changement s'exprime ici à la fois en terme d'affirmation de soi et de renoncement à soi, le premier mouvement étant ordonné au second.

**Chercheur :**

Ouais, mais c'que j'veux dire par là, c'est l'atelier vous a-t-il permis de répondre à la question de la vision?

**Personne D :**

Premièrement, ma vision, c'est Dieu. Dieu crée en moi l'action. Ensuite, dans quel sens Il me met en face de moi-même pour mieux voir la situation de cette action que j'ai à faire.

---

<sup>1366</sup> Document CD ressource : verbatim 11, p. 41.



**Chercheur :**

Ok, cet atelier-là t'a mis en face de toi-même.

**Personne D :**

Exactement.

**Chercheur :**

Donc, ça te met en face de ce que... un peu de la vision que t'as de toi-même.

**Personne D :**

Dieu a pris le gouvernail.

**Chercheur :**

Ok, ça joue à ce niveau-là.

#### **4. La gestion du processus**

Il n'y a pas d'extraits significatifs qui ont été identifiés pour la gestion du processus.

#### **5. La technique**

Quant à la dimension technique, des extraits permettent de reconnaître la pertinence des techniques utilisées. Ils incitent aussi à aller au-delà de ces mêmes techniques pour pouvoir opérer un dépassement.

##### **A) Pertinence**

**Extrait 23 : « On est allés en profondeur. » (engagement)<sup>1367</sup>**

- **La technique des questions d'application aurait permis une opération de « creusage » en passant d'un niveau de surface à un niveau de profondeur**

---

<sup>1367</sup> Document CD ressource : verbatim 11, p. 20-21.

**Chercheur :**

[...] Comment s'est déroulée l'action comparativement à la planification?

**Personne E :**

Un petit peu plus long que prévu. On avait planifié 3 rencontres...

**Chercheur :**

Et là, ça été 4 rencontres. Vous attribuez ça à quoi, en fait?

**Personne B :**

Bin apprivoiser ça.

**Personne F :**

L'apprivoisement pis le creusage parce qu'on est allés loin.

**Personne E :**

On s'est laissés déranger, on n'a pas fait ça en surface.

**Personne F :**

On est allés en profondeur.

**Chercheur :**

Alors vous, vous aviez le goût d'aller en profondeur, pis en quekpart, l'instrument vous a aidés aussi à entrer en profondeur. C'est ça que je comprends, hein?

*Tous répondent OUI.*

## **B) Dépassement**

**Extrait 24 : « En regard de l'Écriture, on se scrute soi-même. » (Parole de Dieu)<sup>1368</sup>**

- **La technique des questions d'application permet à la fois de scruter l'Écriture et de se scruter soi-même.**

---

<sup>1368</sup> Document CD ressource : verbatim 11, p. 23.

**Personne E :**

En global, j'ai beaucoup aimé scruter l'Écriture. Moi, j'ai bin aimé ça. Pis avec d'autres, ça nous permet d'aller encore plus loin dans notre intérieur; pis accepter de pas tout savoir, pis de pouvoir changer encore. Perception qu'il y a encore possibilité de changement quand on scrute les Écritures.

**Chercheur :**

Ok. Tu as scruté les Écritures et tu t'es scruté aussi.

**Personne E :**

Bin absolument. En regard de l'Écriture, on se scrute soi-même.

**Chercheur :**

Ok. Personne D?

**Extrait 25 : « J'pensais pas que ça irait si loin, qu'un simple texte irait si loin à l'intérieur. »<sup>1369</sup>**

- **La technique des questions d'application a permis d'aller à un niveau de profondeur à l'aide du texte biblique.**

**Personne E :**

J'pense que c'était déjà dans les principes, que j'sentais qu'y avait quekchose. Non, l'étape officielle, c'est quand on a touché à la Parole de Dieu, quand on a ouvert Genèse, ça fait 'clit'.

**Personne F :**

Oui, ça, c'est réellement le déclencheur.

**Personne E :**

C'est réellement là que s'est fait le déclic. J'pensais pas que ça irait si loin, qu'un simple texte irait si loin à l'intérieur.

**Personne D :**

Surtout avec Abraham.

---

<sup>1369</sup> Document CD ressource : verbatim 11, p. 29-30.

**Extrait 26 : « On a tous accepté de changer quelque chose »<sup>1370</sup>**

- **Au-delà de la technique, le contact avec l'Écriture a permis aux participants de se découvrir eux-mêmes et d'engager une démarche de changement personnel.**

**Chercheur :**

Ok. Troisième question : quels sont les effets attendus et inattendus qui ont été vécus, qui ont été observables à travers cet atelier-là; et quelles en sont les causes? En deux mots. Je vais faire le tour de table à l'inverse de tantôt.

**Personne B :**

Inattendus, moi, c'est que je me suis découvert. J'pensais pas de me découvrir dans cette aventure-là.

**Chercheur :**

Tu pensais en rester à quelque chose de plus intellectuel?

**Personne B :**

Non, non, dans l'action, une méthode de démultiplication là...

**Chercheur :**

Bon, une technique, tu pensais que ce s'rait une technique?

**Personne B :**

Une technique, mais j'pensais pas...

**Chercheur :**

... que ta propre personne s'rait mise à contribution?

**Personne B :**

C'que j'découvre, -bin là c'est plus que 2 mots-, c'est que j'découvre que pour être efficace dans la méthode de démultiplication, j'ai une démarche à faire là-d'dans. Parce que sans ça, c'est juste du bla-bla. Si j'en fais pas une démarche, ça s'ra pas efficace parce que c'pas vivant. Si j'ai une démarche, pis que j'le vis, c'que j'passe, c'est vivant.

---

<sup>1370</sup> Document CD ressource : verbatim 11, p. 26-29.

**Chercheur :**

Bin, ça s'peut-y qu'à quekpart, c'est que la démultiplication ça te concerne toi-même dans ta propre personne? Quand on parle de multiplier là...

**Personne B :**

Bin c'est certain. Comme disait la personne D, le Curé d'Ars; y'avait pas à parler, y'était simplement.

**Chercheur :**

C'est ça, pis comme le Curé d'Ars, dans Gn 17, c'est Abraham qui est appelé à être disciple du Seigneur, qui va se multiplier.

**Personne F :**

Idem à la personne B.

**Chercheur :**

Idem, bon bin ok. Personne D.

**Personne D :**

On s'y attendait un peu quand on a commencé le cours, trois semaines après, de l'inattendu. Pis l'inattendu, c'est nous autres qui se fait prendre. Et là, on n'entend rien, rien de spécifique...

**Chercheur :**

Quand tu parles en 'on', c'est toi qui parle?

**Personne D :**

C'est moi. Y'a rien de spécifique que j'attends, dans l'attente de l'inattendu.

**Chercheur :**

T'étais ouvert à l'inattendu, pis t'en as eu. Ok, merci. Personne E.

**Personne E :**

J'm'attendais à c'que ça amène une dimension encore nouvelle, et je suis pas déçu du tout. J'm'attendais à ce que si on embarquait vraiment profondément dans la démarche, y'aurait de l'action. Et comme on a embarqué, c'est pas inattendu c'qui s'est passé.

**Chercheur :**

Tu veux dire que comme on a embarqué... c'est quoi le déclic qui t'a permis de dire que tu voulais embarquer?

**Personne E :**

On a tous accepté de changer quelque chose. Chacun de nous autres, on a tout dit; on est en changement, en étape en quelque part, en processus.

## 6. L'évaluation

### A) Pertinence

**Extrait 27 : « C'est ça que j'ai réfléchi, ça va être quoi mes priorités à travailler. »<sup>1371</sup>**

- **La prise en compte d'un « but » à réaliser met en mouvement le sujet et permet d'évaluer l'intervention en terme d'action à entreprendre.**
- **Ainsi envisagée, l'évaluation s'appuie sur le concept premier de « performance » et l'efficacité de l'intervention est conçue en terme de « faire-faire ».**

**Personne E :**

Suite à ce qui avait été dit, c'est que moi j'm'étais appuyée sur mon leadership, j'avais réalisé ça. De quelle façon je réajuste mes priorités? Bin c'est en prenant beaucoup plus d'attention à ce que Dieu veut, à me nourrir de sa Parole pour prendre du temps pour trier mes idées et à être attentive au modèle que je donne. C'est ça que j'ai réfléchi, ça va être quoi mes priorités à travailler.

**Chercheur :**

Autrement dit, on parle d'un ajustement, moi c'est intéressant de voir ajustement par rapport à quoi. C'est ça qu'est intéressant pour moi. C'est la dynamique... voyez-vous, le mot 'ajuster' est intéressant parce que ça veut dire qu'y'avait d'autres priorités avant et que là, tu t'en mets des nouvelles. C'tait quoi tes priorités avant?

---

<sup>1371</sup> Document CD ressource : verbatim 10, p. 13-15.

**Personne E :**

Mes priorités, c'tait rendre les autres heureux autour de moi, servir (...?... ) ça toujours été mes priorités. Mais là, c'est le leadership parce que j'ai pris conscience que j'étais pas juste ça. Pis en faisant ça, je suis un modèle et il faut que je fasse attention à ça.

**Personne C :**

C'que t'as dit aussi, c'est qu'y'a des gens qui nous suivent et qu'il faut que tu fasses attention.

**Personne E :**

Bin oui...

*Cacophonie d'interventions.*

**Chercheur :**

C'est que c'est pas rendre service pour rendre service. C'est qu'à travers le service, au-delà de ça, t'es appelé à être modèle. C'est pas simplement rendre service, ta priorité devient être un modèle pour les autres. C'est intéressant parce que, comme on dirait en anglais, tu "shiftes" d'une vitesse à l'autre.

**Personne E :**

Ça va pas bin pour prendre des notes ça!

**Personne F :**

Tu as dit qu'avant, tu cherchais à rendre service et rendre les autres heureux autour de toi. Alors que maintenant, tu as pris conscience que tu es un leader et qu'ainsi, tu dois devenir un modèle pour les autres. Il faut donc que tu fasses attention à ce que tu fais.

**Personne E :**

Il faut que j'm'assure d'être toujours dans la bonne ligne, dans ce sens-là.

**B) Dépassement**

**Extrait 28 : « Je suis rendu... autrefois, j'analysais tout, je pensais à tout, je prévoyais à tout. Aujourd'hui, je ne veux plus penser, me battre. »<sup>1372</sup>**

- **Au-delà de la prise en compte d'un « but » à réaliser, l'intervention peut être évaluée en terme d'action à ne pas entreprendre.**
- **Ainsi envisagée, l'évaluation va au-delà de la notion courante de « performance » et l'efficacité de l'intervention est conçue autrement qu'un « faire-faire » (plutôt que de performance, il faudrait parler de fécondité).**

**Personne D :**

Ça dépend de ce que tu entends par « action ». L'adoration est une action première.

**Chercheur :**

Je sais. À un m'ment d'né, quand on fait un plan, c'est qu'on dit comment mettre la Parole de Dieu en pratique. Comment, pratiquement, y'a des choses que je peux faire pour améliorer la situation, pour faire en sorte que la Parole soit appliquée. Alors, par rapport à l'adoration; l'adoration, si tu veux, y'a l'adoration eucharistique, pis y'a l'adoration dans toute notre vie aussi. Je vais donner un exemple. Tu peux ne pas prendre ça, c'est un exemple. J'dirais, première action : je vais me procurer une prière d'offrande de la journée. Deuxième action : je vais réciter cette prière d'offrande au début de chacune de mes journées. Ça c'est par rapport aux prières d'offrande. Troisième action : à la fin de chaque journée, je vais relire ma journée pour voir si vraiment je l'ai vécue dans un esprit d'abandon. Le but, à ce moment-là, ce serait l'offrande de mes journées. Comprends-tu c'que j'veux dire? C'est qu'ça prend une action concrète. Ce qui est important, c'est de se concentrer sur une affaire. Toi, ton programme d'ensemble, tu l'as dans ta tête...

**Personne D :**

Non, non, non, c'est pas ça qu'j'ai. Je suis rendu... autrefois, j'analysais tout, je pensais à tout, je prévoyais à tout. Aujourd'hui, je ne veux plus penser, me battre. Je veux décrocher, et non être accroché à mes pensées, je veux laisser simplement Dieu agir. Et aujourd'hui, aujourd'hui, on nous prêche de tout : soyez action, participation, même dans la Parole de Dieu, à l'église on nous le crie par la tête. J'me suis perdu dedans, beaucoup. Aujourd'hui, je reviens à l'essentiel.

---

<sup>1372</sup> Document CD ressource : verbatim 10, p. 55-60.



**Chercheur :**

Mais là, c'est pas de la performance qu'on t'invite à faire. J'essaie de comprendre là. Tu peux avoir une difficulté avec ça, peu importe. Si t'aime pas ça ce plan-là comme ça, tu peux t'en tenir à dire : si j'ai du temps, je ferai davantage d'adoration. Au plan conditionnel. Si ça va pour toi, c'est correct. Alors, formule-lé comme ça ton plan. Ok? Pas des actions concrètes comme ça parce que t'es moins à l'aise; formule-lé comme ça : si j'ai du temps, je passerai plus de temps à l'adoration.

**Personne B :**

J'ai une intervention parce que je rejoins la personne d'ici là. Ça été tellement moi, que j'veux pus que ça soye moi. Comprends-tu? Moi je r'joins beaucoup la personne d'ici. J'ai eu tellement de plans, que maintenant, faut pus qu'j'arrive encore avec toutes mes affaires...

**Chercheur :**

Oui, mais r'gardez, faut faire attention par exemple. Là, y'a un élément qu'faut faire attention. Oui, vous voulez que Dieu agisse, mais Il va agir à travers vous. C't'à dire que, c't'à dire que y faut qu'y aye un esprit d'abandon; mais justement là, c'est d'apprendre à agir intentionnellement, de poser des actions, mais dans un esprit d'abandon. Comprenez-vous c'que j'veux dire? C'parce que là, faut pas passer d'un extrême à l'autre là. Comprenez-vous là. C'est vrai qu'on peut avoir, que toi t'as pu vivre la planification à outrance, pis vouloir contrôler les choses, bon. Mais de là à ne plus planifier du tout, pis à ne plus entrevoir des actions intentionnelles du tout, ça c't'une autre chose.

**Personne F :**

Parce que Dieu t'a quand même donné une intelligence et il faut s'en servir.

**Personne E :**

J'peux-tu donner un exemple?

**Chercheur :**

Mais j'arrête pas d'en donner des exemples depuis tantôt. Mais il faut continuer là.

**Personne E :**

Moi j'vas donner que sul'coup j'savais pas trop c'que c'était, mais j'vas prendre le plan que Dieu a mis... Dans le fond, mon but, c'est de mettre mes talents au service de Dieu. Ça, c'est mon but premier. La base de mon plan, c'est d'ajuster ma vie, l'abandon; donc, vendre la maison, vider le superflu, donner ou

vendre ce qu'il y a à faire, changer de milieu de vie, accepter de changer de milieu de vie. Parce que c'est de l'inconnu ça. Alors, je quitte ce que je connais pour m'en aller vers l'inconnu. À travers ça, j'ai aller au Congrès Eucharistique, aller prendre la session d'été.

**Chercheur :**

Dans le fond, toi, ton but le plus clair, c'est de mettre un focus sur le développement de ta propre personne, plutôt qu'un focus sur tout (?...). Ton environnement devient secondaire, t'es prête à aller ailleurs, à sortir pis tout ça. Moi, je t'inviterais à le travailler dans le sens de ça là. Parce que plus on s'approche d'une des deux formes, plus ça clarifie nos choses.

**Personne C :**

Moi c'est facile, mon plan c'est un peu c'que j'disais tantôt. Visiter l'autre municipalité avec une personne avisée. Ça, c'est le but. Première action : faire une liste de ce que nous avons besoin de savoir quand on va aller là-bas. Point 2 : en reparler. Point 3 : si tout va comme je pense, déménager. Point 4 : s'intégrer au niveau de l'adoration, au niveau de ce qu'on a besoin spirituellement parlant.

**Chercheur :**

Là c't'un exercice qu'on fait, vous s'rez pas notés sur quoi que ce soit. C'est important qu'on le rappelle. Mais là, c'est sûr que dans la forme qui est proposée ici, c'est excellent. Écoutez, l'important... Là, le Seigneur fait brasser bin des affaires dans tout ça. Ok, le panorama, y'é grand là. Mais dans tout ce panorama-là qui est grand, en arriver à un but à vous fixer. J'vas vous dire pourquoi c'est important; c'parce qu'en faisant c't'effort-là de vous fixer un but pis de prendre des actions, c'est que ça fait que concrètement, au contact de la Parole de Dieu, on peut apprendre à se fixer des buts, et à ce moment-là à réaliser des choses qui apportent des changements dans notre vie. C'est tout simplement ça. Et à ce moment-là, la vision que Dieu a pour nous bin se concrétise à travers ça là.

J'vas vous dire une chose par rapport à ça là. Une des grandes prises de conscience qu'on fait quand on travaille avec ce genre de choses-là, peu à peu, c'est que pratiquement une grande, pratiquement une majorité de personnes sont incapables de se fixer des buts, des buts conscients qui demandent des actions à entreprendre pour que ça se réalise. Moi je constate autour de moi qu'ils sont très peu les personnes qui sont capables de se fixer des buts et de poser des actions sur le moyen-long terme. Les gens ont souvent, c'pas des buts qu'ils ont en tête; c'est des fixations, c'est des obsessions, c'est des compulsions. C'est peut-être un peu gros vous trouvez, mais quand vous regardez concrètement autour de vous, souvent les personnes ne sont pas conditionnées par une démarche consciente où on dit : on s'donne des buts, ou j'ai réfléchi pour me

donner un but. C'est souvent des pulsions : faut que je l'aïlle, faut que j'aïlle ça, faut que j'le voie. C'est les émotions; ils sont sur une poussée d'adrénaline... Mais ça, c'est pas des buts ça. Ça, c'est des pulsions, on répond à des pulsions.

Alors, le fait de se formuler des buts comme ça, ça c't'un outil. Mais l'idée c'est de prendre conscience que si on veut être des gens de vision, il faut pouvoir être des gens d'objectifs aussi, parce que la vision se réalise par des buts concrets.

**Personne B :**

Si on prend saint Paul par exemple...

**Chercheur :**

Y'avait des buts concrets saint Paul...

**Personne B :**

Oui mais y'était sous la mouvance de l'Esprit....

**Chercheur :**

On marche sous la mouvance de l'Esprit tout en se fixant des buts et des objectifs. Parce que saint Paul avait comme but d'aller évangéliser tel endroit. Pis là un m'ment d'né, l'Esprit Saint lui disait de tourner à droite; il tournait à droite, sauf que son but c't'ait de faire c'que l'Esprit lui disait. C'que lui voyait avec l'Esprit Saint : il se donnait des buts.



## Annexe 8 : Les activités pastorales en parallèle avec le parcours doctoral

Le Doctorat en théologie pratique constitue un programme de formation à caractère professionnel qui vise les objectifs suivants :

- a) intervenir dans un domaine d'activité, de façon originale et autonome;
- b) superviser des activités professionnelles exigeant le contrôle d'un expert;
- c) contribuer, de façon substantielle et directe, par son action, au développement et au renouvellement des pratiques dans ce domaine.<sup>1373</sup>

Voilà pourquoi le parcours doctoral doit permettre à l'étudiant de mieux intervenir dans son milieu, de mieux superviser les activités professionnelles, et de mieux contribuer à l'avancement de son domaine d'activités. C'est la raison pour laquelle nous avons voulu montrer en quoi notre parcours doctoral a influencé notre parcours professionnel en présentant les réalisations suivantes :

### 1. Production de livres, d'articles et de commentaires théologiques

Auger, Jean-Philippe. « Mentorat et formation de disciples dans les communautés protestantes évangéliques américaines. » *Lumen Vitae* 63, n° 2 (avril-juin 2008) : p. 161-172.

Auger, Jean-Philippe. *Prier 15 jours avec Marcel Van*. Bruyères-le-Châtel : Nouvelle Cité, 2009.

Auger, Jean-Philippe. « Mettre en pratique la Parole (Jc 1, 22). » *Cahiers de spiritualité ignatienne* 125 (2009) : p. 29-42.

Auger, Jean-Philippe. *Compte rendu critique du chapitre 1 des "Lineamenta" du Synode des évêques sur la nouvelle évangélisation pour la transmission de la foi chrétienne*. Québec : Diocèse de Québec (Comité ad hoc sur les *Lineamenta*), 13 mai 2011.

---

<sup>1373</sup> Bureau du secrétaire général de l'Université Laval. *Règlement des études – Édition du 1<sup>er</sup> septembre 2007*. Québec : Université Laval, 2007, p. 8. Document HTML : [http://www.ulaval.ca/sg/reg/Reglements/Reglement\\_des\\_etudes.pdf](http://www.ulaval.ca/sg/reg/Reglements/Reglement_des_etudes.pdf) (visité le 7 novembre 2007).

Auger, Jean-Philippe. « La session de formation continue 2012 – Perspectives » Dans *Pastorale-Québec*, juin 2012.

Auger, Jean-Philippe. *En réponse au chapitre IV de l'Instrumentum Laboris du Synode sur la nouvelle évangélisation – la relation d'apprentissage est une autre forme de transmission de la foi*. Québec : Diocèse de Québec (Comité ad hoc sur l'Instrumentum Laboris), 23 août 2012.

Auger, Jean-Philippe. « La théologie pratique au service de la conversion théologique des pasteurs. » *La conversion pastorale pour la nouvelle évangélisation*. Mario Saint-Pierre, dir. Québec : Éditions Néhémie, 2012, p. 141-167.

Auger, Jean-Philippe. « Le coaching pastoral comme relation d'apprentissage dans un contexte de nouvelle évangélisation. » *Cahiers de spiritualité ignatienne* 135 (2012) : p. 65-79.

En collaboration. « Sommes-nous pastoralement prêts pour la nouvelle évangélisation? ». Allocution de Marc et Florence de Leyritz au nom de l'Association Alpha-France durant le Synode sur la nouvelle évangélisation, Vatican, 17 octobre 2012.

## **2. Production d'ateliers, de conférences et de cours**

Auger, Jean-Philippe. *Conférence – La mission de Van : « changer la souffrance en bonheur »*. Paris : Colloque « Comprendre la Rédemption avec Marcel Van » organisé par Les Amis de Van, 14 novembre 2009.

Auger, Jean-Philippe. *Atelier - La formation de disciples et de leaders dans la communauté*. Québec : Diocèse de Québec (Session intensive), mai 2012.

Auger, Jean-Philippe. *Atelier - La formation des laïcs dans un contexte de nouvelle évangélisation*. Trois-Rivières : Assemblée des responsables diocésains de formation (ARDFQ), 17-18 octobre 2012.

Auger, Jean-Philippe. *Conférence - Les compétences relationnelles en coaching : une nouvelle forme de vivre-ensemble*. Beyrouth (Liban) : Congrès de la Société internationale de théologie pratique, 2012.

Auger, Jean-Philippe. *Cours - Gestion et leadership en Église*. Montréal : Université de Montréal, session d'hiver 2013.

Auger, Jean-Philippe. *Atelier - Comment former des leaders ?* Québec : Alpha-Région de Québec, 20 et 27 avril 2013.

Auger, Jean-Philippe. *Cours - Mission de l'Église et nouvelle évangélisation.* Montréal : Institut de formation théologique de Montréal, session d'hiver 2014.

Auger, Jean-Philippe. *Conférence inaugurale de l'année académique 2014-2015 « Conversion et discernement dans le chapitre 1 de l'exhortation 'Evangelii Gaudium'.* » Institut de formation théologique de Montréal, Montréal (Canada), 3 septembre 2014.

### **3. Participation à des événements de formation**

Secrétariat national de l'École d'évangélisation Saint-André. *Session « Jésus dans les 4 Évangiles » Vie Nouvelle.* » Maison du Renouveau, Québec (Canada), 30 janvier-3 février 2008.

Secrétariat national de l'École d'évangélisation Saint-André. *Session « Histoire du salut.* » Auberge de la Basilique, Sainte-Anne-de-Beaupré (Canada), 20-24 avril 2008.

Secrétariat international de l'École d'évangélisation Saint-André. *Session internationale.* Guadalajara (Mexico), 1-13 juillet 2008.

Secrétariat national de l'École d'évangélisation Saint-André. *Session « Apollos.* » Joliette (Canada), 4-9 août 2008.

Fédération internationale de coaching (FIC). *Congrès annuel 2008.* Montréal (Canada), 12-15 novembre 2008.

Institute for Life Coach Training. *Foundational Coach Training Class* (cours à distance), septembre 2008-mars 2009.

The College of Liberal and Professional Studies (Penn LPS). *Foundations of Positive Psychology* (cours à distance), session d'été 2010.

Fédération internationale de coaching – Québec. *Congrès annuel 2010 « Quand le coaching devient un art... »*. Montréal (Canada), 4-5 novembre 2010.

Xpand international. *Xpand Leadership Think Tank 2011*. Édimburg (UK), 15-16 décembre 2011.

Service de la formation continue (Diocèse de Québec). *Session « Vers un nouveau missionnaire des communautés »*. Québec (Canada), 23-24 mai 2012.

Association québécoise de co-développement professionnel. *Grand forum sur le codéveloppement*. Montréal (Canada), 18-19 avril 2013.

Church Holy Trinity Brompton. *Leadership Alpha Week*. London (UK), 12-16 mai 2013.

Xpand international. *Session sur les orientations stratégiques*. Toulon (France), 22-23 mai 2013.

École d'évangélisation Jean-Paul II. *Session internationale*. Santo Domingo (République Dominicaine), 1-14 juillet 2014.

Church of the Nativity. *Conférence « Matter »*. Timonium (Maryland), 6-7 novembre 2014.



# Annexe 9 : L'énoncé de compétences de la Fédération internationale de coaching (FIC)

## HABILETÉS MINIMALES DANS LA MAÎTRISE DES COMPÉTENCES ESSENTIELLES EN COACHING SELON LE NIVEAU D'ACCREDITATION (ACC, PCC, MCC)<sup>1374</sup>

Copyright 2006, International Coach Federation (tous droits réservés).

Traduction de l'énoncé des compétences : Marcel Gemme, MCC, MSS



**«Un maître coach, c'est quelqu'un qui génère un coaching novateur, fait sur mesure pour son client, intimement lié au moment présent et vraiment extraordinaire par son caractère de création de quelque chose d'inédit. Notez qu'un maître coach ne peut pas vraiment « produire » tout cela. Peut-être a-t-il juste assez d'humilité et d'ouverture pour devenir l'instrument des cadeaux qui naissent spontanément de la relation entre le client et son coach.»**

**Peter Szabo, MCC**

Gardant à l'esprit cette belle et délicate pensée de Peter, les habiletés minimales dans la maîtrise des compétences essentielles en coaching des ACC<sup>1375</sup>, PCC<sup>1376</sup> et MCC<sup>1377</sup> seront énoncées à la suite de chaque compétence.

---

<sup>1374</sup> Nous remercions M. Marcel Gemme, coach-mentor et membre de la Fédération internationale de coaching, pour nous avoir permis d'inclure ce document en annexe de la thèse.

<sup>1375</sup> L'abréviation ACC signifie *Associate Certified Coach*.

<sup>1376</sup> L'abréviation PCC signifie *Professional Certified Coach*.

<sup>1377</sup> L'abréviation MCC signifie *Master Certified Coach*.

Tout maître coach a un jour démarré au stade de débutant, a ensuite progressé vers un niveau intermédiaire d'habileté, pour éventuellement atteindre la maîtrise, dont la caractéristique première est toujours une grande évidence de son rôle d'apprenant au sujet du client. Les trois étapes du processus d'accréditation d'ICF sont le reflet des étapes de développement de compétence franchies par tout coach.

Ce document a été conçu pour supporter les coachs dans leur préparation aux examens d'accréditation et dans leur développement professionnel. Il se veut aussi un support aux mentors coachs et aux superviseurs, ainsi qu'aux écoles de coaching qui souhaitent faire accréditer leur programme. Il permet enfin à chacun d'identifier ses forces et les aspects à améliorer dans sa pratique du coaching.

## **1. Respecter les règles d'éthique et les normes professionnelles – Comprendre les règles d'éthique du coaching ainsi que ses normes professionnelles et être habile à les mettre en pratique dans toute situation de coaching.**

- a. Comprendre et démontrer dans son action le respect des règles de conduite de l'ICF (voir la liste).
- b. Comprendre et suivre toutes les règles d'éthique de l'ICF (voir le code de déontologie d'ICF).
- c. Communiquer clairement la différence entre le coaching, la consultation, la psychothérapie et les autres professions d'aide.
- d. Référer les clients à d'autres professionnels d'aide au besoin, sachant quand cette action est nécessaire et connaissant les ressources disponibles.

**NOTE IMPORTANTE :** La familiarité avec le code d'éthique et son application est impérative à tous les niveaux de coaching et le standard requis dans la démonstration d'une forte compréhension éthique du coaching est similaire et rigoureuse pour tous les niveaux d'accréditation.

L'appliquant passera avec succès l'examen de cette compétence s'il démontre une connaissance et une habileté à mener une conversation de coaching qui porte sur une recherche et une exploration, à propos d'aspects présents et futurs. Un appliquant ne réussira pas cette compétence s'il a tendance à dire au client quoi faire et comment le faire (approche consultant) ou si la conversation porte essentiellement sur le passé, particulièrement le passé d'ordre émotif (approche thérapeute).

De plus, ICF constate que si un appliquant n'est pas au clair en ce qui a trait à l'exploration des questions fondamentales et dans l'évocation des habiletés sous-jacentes à la définition du coaching, le manque de clarté quand aux habiletés utilisées va se refléter sur le degré d'habileté démontré en lien à certaines autres compétences. Par exemple, si l'appliquant donne presque continuellement des conseils ou indique qu'une réponse particulière choisie par le coach est ce que le client devrait faire, la confiance et l'intimité, la présence de coach, le questionnement puissant, l'élargissement de la conscience, les actions générés par le client et l'imputabilité ne seront pas présentes et par conséquent l'accréditation à quelque niveau sera refusée.

**2. Clarifier la convention de coaching – Habileté à comprendre ce qui est requis dans l'interaction spécifique de coaching et à arriver à une entente dans cette perspective avec le nouveau client potentiel, quant aux modalités du processus de coaching et à la nature de la relation qu'il sous-tend.**

- a. Comprendre et discuter efficacement avec le client des balises et des paramètres spécifiques de la relation de coaching (i.-e. la logistique, les tarifs, l'échéancier, l'inclusion de tiers si c'est pertinent, etc.).
- b. Arriver à une entente quant à ce qui est pertinent dans la relation et ce qui ne l'est pas, ce qui est offert et ce qui ne l'est pas et à propos des responsabilités respectives du client et du coach.
- c. Déterminer si il y a effectivement compatibilité entre sa méthode de coaching et les besoins du client potentiel.

**Habilités clés évaluées :**

- 1) **La profondeur de créativité dans l'établissement d'une entente pour la session.**
- 2) **L'habileté du coach à se faire partenaire et la profondeur du partenariat avec le client dans la création d'une entente, de mesures de succès et de questions à aborder.**

**Au niveau ACC :** le niveau minimum d'habileté à démontrer quant à l'établissement de l'entente réside dans le fait que le coach demande au client ce qu'il veut travailler et qu'il s'en tienne à cet agenda tout au long du coaching.

Un coach ne recevra pas la note de passage pour l'établissement de l'entente au niveau ACC s'il décide du sujet pour le client ou s'il ne respecte pas dans son coaching le sujet déterminé par le client.

**Au niveau PCC :** le niveau minimum d'habileté à démontrer quant à l'établissement de l'entente réside dans le fait que le coach demande au client ce qu'il veut travailler, qu'il explore et confirme que l'agenda est significatif pour le client et qu'il rapproche celui-ci d'un (des) résultat désiré. Le coach s'implique dans l'exploration de mesures de succès pour chaque résultat désiré pour cette session et dans l'exploration d'enjeux reliés à chaque résultat. Le coach s'en tient à cet agenda, à ces mesures et à ces enjeux durant tout le coaching. Le coach peut soulever des enjeux non perçus par le client, mais il ne modifiera pas l'agenda, les mesures ou les enjeux à moins d'être redirigé par le client. Le coach vérifiera aussi pendant la session si celle-ci permet bien au client d'atteindre ses objectifs.

Un coach ne recevra pas la note de passage pour l'établissement de l'entente au niveau PCC s'il décide du (des) sujet pour le client ou s'il ne respecte pas dans son coaching le (les) sujet déterminé par le client. L'évaluation de cette compétence sera aussi négativement influencée si le coach ne réalise pas une certaine exploration des mesures de succès avec le client sur chaque sujet ou s'il définit ces mesures pour le client. Il en sera de même si le coach n'explore pas certains enjeux sous-jacents à l'atteinte des résultats ou de l'agenda ou s'il ne vérifie pas avec le client si celui-ci progresse en direction de ce qu'il attendait de la session.

**Au niveau MCC :** le niveau minimum d'habileté à démontrer quant à l'établissement de l'entente réside dans le fait que le coach explore complètement avec le client ce qu'il veut travailler. Le coach explore complètement avec le client les indices de réussite pour chaque sujet sur lequel portera la session. Le coach implique le

client dans une exploration complète des enjeux reliés au sujet à être regardés pour que le client puisse mesurer le succès atteint. Le coach, à travers un échange de type partenariat, s'assure que lui et le client sont au clair avec l'agenda, les mesures de succès et les questions à être discutées. Le coach s'en tient à cet agenda et à ces mesures durant tout le coaching, à moins d'être redirigé par le client. Tout changement potentiel de direction de la session de coaching est profondément exploré en partenariat avec le client et celui-ci est l'ultime décideur quant à l'occurrence de ce changement de direction. Le coach vérifie régulièrement pendant la session si les objectifs du client pour la session sont effectivement atteints et que la direction et le processus choisi favorisent la pensée ou l'action du client dans l'atteinte de ses buts.

Un coach ne recevra pas la note de passage pour l'établissement de l'entente au niveau MCC si un partenariat complet avec le client n'est pas démontré. Un partenariat complet ne sera pas démontré si le coach choisi le (les) sujet ou s'il s'écarte du (des) sujet précisé par le client. L'évaluation de cette compétence sera aussi négativement influencée si le coach n'explore pas avec le client les mesures de succès pour chaque sujet à un degré qui assure la clarté quant aux intentions du coaché et la direction de la session, s'il ne permet pas au client une implication totale quand aux questions à aborder compte tenu de ses objectifs établis de session, ou s'il ne vérifie pas avec le client si celui-ci chemine bien vers ce qu'il attendait de la session.

### **3. Établir la confiance et l'intimité avec le client – Habileté à créer un contexte sécurisant et supportant qui produit un respect et une confiance mutuels et continuels.**

- a. Démontrer un intérêt réel pour le bien-être du client et son évolution.
- b. Faire continuellement preuve d'intégrité personnelle, d'honnêteté et de sincérité.
- c. Établir des ententes claires et tenir ses promesses.
- d. Manifester du respect pour les perceptions du client, son mode d'apprentissage, sa façon d'être.
- e. Procurer un support continu et valoriser les nouveaux comportements et les actions, incluant ceux qui représentent un certain risque et génèrent une peur d'échouer.
- f. Demander la permission au client avant de le coacher à propos de nouveaux aspects perçus comme délicats par lui.

#### **Habiletés clés évaluées :**

- 1) La profondeur de la connexion du coach au client.**
- 2) La profondeur de démonstration de confiance du coach au client et à son processus de pensée et de création.**
- 3) La disponibilité du coach à être complètement confortable avec son authenticité avec le client.**

**Au niveau ACC :** le niveau minimum d'habileté à démontrer quant à l'établissement de la confiance et de l'intimité avec le client réside dans le fait que le coach démontre une préoccupation authentique pour le client et qu'il est sensible aux perceptions du client, à son style d'apprentissage et à son état d'être à un niveau de base. Le coach doit aussi démontrer une habileté à offrir du support continu pour des nouveaux comportements ou des actions à un niveau de base.

Un coach ne recevra pas la note de passage pour l'établissement de la confiance et de l'intimité avec le client au niveau ACC s'il démontre davantage d'intérêt au point de vue du coach sur la situation qu'au point de vue du client sur la situation, ne demande pas d'information au client à propos de sa perception de la situation, ne demande pas d'information au client à propos de ses objectifs en lien avec cette situation ou que l'attention du

coach semble davantage dirigée vers sa performance ou sa démonstration de savoirs en lien avec le sujet discuté.

**Niveau PCC :** Le coach peut éprouver une certaine confiance pour le client et établir une relation assez étroite avec celui-ci. Le coach est cependant toujours conscient de l'importance de présenter une image de « bon coach » et il est moins porté à prendre des risques; ou encore il ne saisit pas ce qui entrave sa confiance en soi et une intimité avec lui-même, le client et la relation de coaching.

**Niveau MCC :** Le coach éprouve une confiance totale dans un nouvel et mutuel état de conscience qui ne peut naître que du moment présent et sans lien avec une conversation antérieure; le coach est confortable avec le fait que ne pas savoir d'avance est un des contextes les plus propices à l'expansion de la conscience; le coach est disposé à se rendre vulnérable à l'égard du client et à ce que le client se rende vulnérable à l'égard du coach; le coach fait confiance à lui-même, au processus de coaching et au client en tant que partenaire bien engagé dans la relation. Il existe un sentiment profond d'aisance et de spontanéité dans la conversation; le coach n'a pas à « travailler » pour coacher.

#### **4. Offrir une présence de coach – Habileté à être complètement conscient et à créer une relation spontanée avec le client, utilisant un style ouvert, flexible et assuré.**

- a. Être présent et flexible durant le processus de coaching, dansant avec le moment présent.
- b. Avoir accès à sa propre intuition et faire confiance aux connaissances intérieures de chacun - « Vas avec l'élan du moment ».
- c. Être ouvert au non savoir et savoir prendre des risques.
- d. Percevoir plusieurs options de travail avec le client et choisir dans le moment présent ce qui est le plus efficient.
- e. Utiliser l'humour avec finesse, pour créer la légèreté et l'énergie.
- f. Changer de perspective avec sécurité et expérimenter de nouvelles possibilités dans sa propre action.
- g. Démontrer de la confiance à travailler avec des émotions intenses, pouvoir gérer ses propres émotions et ne pas être sous l'emprise ou pris au piège par les émotions du client.

**Niveau ACC :** Le coach s'occupe des enjeux du client, mais il est préoccupé par sa propre performance et de ce fait, la qualité de présence est diluée par l'attention que le coach s'accorde à lui-même. La plupart du temps, le coach substitue l'intellect et l'analyse à la présence, à la disponibilité et à l'accueil.

**Niveau PCC :** Le coach s'occupe des enjeux du client, mais il prend charge du coaching et du choix des outils. Le coach oscille entre une perspective objective ou subjective, mais maintient rarement les deux simultanément. Le coach va manifester le besoin de maintenir le cap sur des solutions, plutôt que d'être dans le moment présent avec le client. Le coach va choisir des façons d'avancer, plutôt que de laisser le client enseigner au coach des façons d'avancer. Le partenariat est présent, mais mélangé avec des moments où le coach est l'expert et quelqu'un de plus grand que le client. Le coach peut être préoccupé par le degré de valeur ajoutée qu'il procure au client par sa seule présence.

**Niveau MCC :** Le coach est complètement occupé à observer et à accompagner le client. Le lien sert à préciser qui est ce client, de quelle façon apprend-t-il, qu'est ce que le client peut enseigner au coach. Le

coach est disposé à être touché par le client et il est ouvert aux signaux qui créent une résonance à la fois pour le coach et le client. Le coach manifeste une complète curiosité qui n'est pas amoindrie par le besoin de performer. Le coach est en relation de partenariat total avec le client. Le coach est persuadé que la valeur ajoutée est inhérente au processus de coaching, plutôt que de l'obligation de créer lui-même cette valeur.

### **5. L'écoute active – Habileté à être complètement centré sur ce que le client dit et ne dit pas, à comprendre le sens de ce qui est dit dans le contexte des désirs du client et à supporter l'expression de soi optimale du client.**

- a. Être présent au client et à l'agenda du client, et non à l'agenda du coach pour le client.
- b. Entendre les préoccupations du client, ses buts, ses valeurs, ses paradigmes et ses croyances au sujet de ce qui est possible ou pas.
- c. Faire la distinction entre les mots, le ton de voix et le langage non verbal.
- d. Résumer, reformuler, réitérer, refléter ce que le client a dit, pour assurer clarté et compréhension mutuelle.
- e. Encourager, accueillir, explorer et renforcer les expressions d'émotion du client, ses perceptions, ses préoccupations, ses croyances, suggestions, etc.
- f. Intégrer et construire (faire du pouce) sur les idées du client et ses suggestions.
- g. Saisir le cœur et comprendre l'essentiel de la communication du client et l'aider à s'y rendre rapidement, plutôt qu'à s'engager dans de longues histoires descriptives.
- h. Permettre au client de ventiler ou de nettoyer la situation sans jugement ou attachement, de façon à passer aux étapes subséquentes.

**Niveau ACC :** Le coach entend ce que le client dit et y répond, mais seulement au niveau évident et de surface. En général le coach manifeste un intérêt soutenu pour « quel est le problème », « comment puis-je aider à le solutionner » et « comment je donne un bon service en le solutionnant ».

**Niveau PCC :** Le coach offre de l'écoute à un niveau très conscient. Cette écoute est dirigée sur l'agenda du client et elle peut changer de direction si le client change de direction. Ce changement de direction peut être ou ne pas être indiqué pour le sujet traité. Le coach est centré sur ce que le client dit, mais davantage dans la perspective de recueillir de l'information compatible avec l'outil de cueillette particulier du coach ou son propre cadre de référence. L'écoute tend à être surtout linéaire et elle porte sur le sens des mots. Le coach écoute pour trouver des réponses, identifier la prochaine question à poser, découvrir quoi faire avec ce qu'il entend et il essaiera d'intégrer ce qu'il entend à une grille de référence qu'il connaît. Il va souvent répondre à partir de cette grille de référence, plutôt qu'à partir de celle du client. L'écoute va atteindre une certaine profondeur, mais elle va souvent rater des nuances importantes qu'un maître coach va saisir. L'écoute tend à porter sur une session à la fois, plutôt que d'être cumulative.

**Niveau MCC :** L'écoute du coach est complètement en harmonie avec celle d'un apprenant et elle se produit simultanément au plan logique, émotif et organique. L'écoute est à la fois linéaire et non linéaire et elle émane de l'apprentissage de l'évidence au sujet du client sous plusieurs angles. Le coach reconnaît sa capacité de perception intuitive et énergétique tout autant que celle du client lorsque celui-ci aborde des sujets importants, lorsqu'il est dans un instant de croissance et lorsqu'il est en phase de réaliser une plus grande conscience de soi. L'écoute du coach est centrée sur le présent, mais elle entend aussi des allusions au développement futur du client. Le coach entend l'ensemble de la grandeur et des dons du client aussi bien que ses croyances

et ses modèles limitants. L'écoute du coach est cumulative de session en session et à travers chaque session particulière.

## **6. Le questionnement puissant – Habileté à poser des questions qui révèlent l'information nécessaire à un bénéfice optimal pour la relation de coaching et pour le client.**

- a. Poser des questions qui reflètent une écoute active et une compréhension de la perspective du client.
- b. Poser des questions qui appellent la découverte, la prise de conscience, l'engagement ou l'action (i.e celles qui remettent en question les postulats du client).
- c. Poser des questions ouvertes qui génèrent davantage de clarté, de possibilités et d'apprentissages.
- d. Poser des questions qui entraînent le client vers ce qu'il désire et non des questions qui amènent le client à se justifier ou à regarder en arrière.

**Niveau ACC :** Les questions sont en lien avec l'agenda du client, mais elles servent généralement à obtenir de l'information, elles ressemblent à des formules et tendent parfois à susciter la « bonne réponse » telle qu'anticipée par le coach. Généralement, les questions sont pointées vers la résolution la plus rapide possible des enjeux établis par le client.

**Niveau PCC :** Les questions tiennent compte de l'agenda du client et sont généralement un mélange de questions puissantes et de recherche d'information. Même les questions puissantes tendent à être alignées sur des solutions d'enjeux identifiés par le client; elles peuvent alors être davantage en lien avec l'agenda qu'avec le client. Les questions vont avoir tendance à véhiculer la terminologie propre au coaching ou dans un langage familier pour le coach plutôt que de se coller et d'explorer le langage du client. Quelques questions inductives vont aussi apparaître. Le coach aura tendance à poser des questions confortables plutôt que des questions dérangeantes.

**Niveau MCC :** Le coach pose surtout, sinon toujours, des questions directes, évocatrices, qui sont tout à fait en lien avec le client dans le moment présent et qui requièrent de celui-ci une réflexion profonde ou encore qui l'amènent à un nouveau lieu de réflexion. Le coach prend appui sur le langage du client et son style d'apprentissage pour tisser sa question. Le coach est totalement campé dans la curiosité et il ne pose pas de question dont il connaît la réponse. Les questions amènent souvent le client à entrer davantage en contact avec son côté lumineux et son côté ombrageux et à découvrir des forces cachées en lui-même. Le coach soulève des questions qui aident le client à créer le futur plutôt qu'à mettre en lumière des dilemmes passés ou même présents. Le coach ne craint pas les questions qui vont mettre dans l'embarras soit lui-même ou le client ou les deux à la fois.

## **7. La communication directe – Habileté à communiquer efficacement durant les sessions de coaching et à utiliser un langage qui produit un impact positif optimal sur le client.**

- a. Communiquer de façon claire, articulée et directe dans le partage et la prestation de feedback.
- b. Recadrer et articuler les propos du client pour lui permettre de comprendre à partir d'une autre perspective ce qu'il veut ou ce dont il doute.
- c. Formuler clairement les objectifs du coaching, l'agenda des rencontres, le but des techniques ou des exercices utilisés.

- d. Utiliser un langage pertinent et respectueux du client (i.e non sexiste, non racial, non technique et non hermétique).
- e. Faire appel aux métaphores et aux analogies pour aider à illustrer un aspect ou à dépeindre un énoncé.

**Niveau ACC :** Le coach est parfois plutôt direct, mais il recourt habituellement à trop de mots ou encore il ressent le besoin de « préparer » le client à une question ou à une observation. Les questions et les observations contiennent habituellement du vocabulaire issu de la formation du coach. La plupart des communications portent sur des aspects très confortables pour le coach.

**Niveau PCC :** Le coach est habituellement direct, mais il ressent parfois un besoin de « préparer » le client à une question ou observation. Le coach considère parfois son intuition comme étant la vérité. Occasionnellement, le coach ne révèle pas au client ce qui lui arrive, de crainte que ce dernier ne soit pas prêt à l'entendre. Le coach peut aussi démontrer un besoin de feutrer la communication, de crainte d'être dans l'erreur. Le coach a tendance à utiliser un langage technique de coaching plutôt que le langage du client. Le coach a des outils langagiers suffisants, mais qui manquent d'ampleur, pour communiquer avec le client.

**Niveau MCC :** Le coach partage facilement et spontanément ce qui se passe pour le coach, de façon dégagée. Le coach partage directement et de façon simple et il incorpore souvent le langage du client dans sa communication. Le coach fait totalement confiance au client pour choisir les réponses à ses communications qui auront un effet optimal pour le client. Le coach convie, respecte et célèbre le retour de communication direct de la part du client. Le coach crée suffisamment d'espace pour le client pour qu'il ait un « temps d'antenne » (temps de parole) égal ou supérieur au sien. Le coach possède une large base langagière à utiliser et à jouer avec et il utilise le langage du client pour élargir cette base.

## **8. Élargir la conscience – Habileté à intégrer et à évaluer de façon pertinente de multiples sources d'information et à en tirer des interprétations qui aident le client à augmenter sa conscience et par conséquent à atteindre les résultats convenus.**

- a. Entendre au-delà de ce qui est dit pour cerner les préoccupations du client, sans rester accroché au premier niveau de la description fournie par ce dernier
- b. Manifester un intérêt marqué pour une compréhension accrue, pour la conscience et la clarté.
- c. Identifier pour le bénéfice du client ses préoccupations sous-jacentes, les éléments typiques et constants de sa perception de soi et du monde, les différences entre les faits et l'interprétation, la distinction entre pensées, émotions et action.
- d. Aider les clients à découvrir pour eux-mêmes les nouvelles pensées, croyances, perceptions, émotions, états d'âme, etc. qui renforcent leurs habiletés à entrer en action et à atteindre ce qui est important pour eux.
- e. Communiquer de plus larges perspectives aux clients et inspirer l'engagement à modifier leur point de vue et à découvrir de nouvelles possibilités d'action.
- f. Aider les clients à voir les facteurs multiples et interactionnels qui les conditionnent, eux et leurs comportements (i.e pensées, émotions, corps, expériences).
- g. Favoriser des prises de conscience chez les clients, de façons utiles et significatives pour ces derniers.
- h. Identifier les forces majeures déjà présentes et les aspects principaux à apprendre et à développer, ainsi que ce qu'il est important d'approfondir durant le coaching.



- i. Demander au client de distinguer les enjeux majeurs des secondaires, démarquer les comportements situationnels et les récurrents, lorsque qu'on constate un écart entre ce qui est dit et ce qui est fait.

**Niveau ACC :** Conscience amenée tout juste au niveau qui va permettre de résoudre un problème ou d'atteindre un objectif. Généralement limitée à l'apprentissage de nouvelles techniques, plutôt qu'à des prises de conscience sur soi.

**Niveau PCC :** Le coach aide le client à atteindre un nouveau degré de conscience à travers son engagement à la résolution d'un problème. La majorité des prises de conscience portent sur des nouvelles techniques; les apprentissages en regard de qui est le client sont plus limités. De plus, les prises de conscience tendent, en termes de résultat, à s'inscrire dans une optique plus définie. Le coach va généralement aider le client à intégrer une nouvelle prise de conscience dans sa pertinence en rapport avec une situation particulière, plutôt que d'utiliser l'apprentissage pour agrandir la portée de cette prise de conscience

**Niveau MCC :** L'invitation du coach à l'exploration est prioritaire et a nettement plus d'ampleur qu'une invitation à trouver une solution. Le coach se consacre à l'exploration au même titre que le client. Le coach n'a pas statué de la nature de la prise de conscience à effectuer (le coach est à l'aise de ne pas savoir à l'avance). On invite et on accueille la grandeur du client. Il n'y a pas d'évidence de « résolution » de problème ou de « réparation » du client. Le coach permet au client de l'instruire et la voie du client a prépondérance sur celle du coach. On peut déguster l'observation simultanée de la totalité de qui est le client et de ce qu'il veut, le partage de ceci avec le client et la création de l'espace pour que le client puisse partager à son tour. Le coach ne force pas la prise de conscience.

**9. Dessiner l'action – Habileté à créer avec le client des occasions d'apprentissage continu, pendant le coaching et dans des situations de travail ou de vie; créer aussi avec le client des occasions d'initier de nouvelles actions menant à l'atteinte optimale des résultats convenus du coaching.**

- a. Rechercher et assister le client dans la définition d'actions qui lui permettront de démontrer, pratiquer et approfondir de nouveaux apprentissages.
- b. Aider le client à se centrer et à explorer systématiquement des préoccupations spécifiques et des occasions d'importance majeure en regard des objectifs convenus du coaching.
- c. Stimuler le client à explorer des idées et des solutions alternatives, à évaluer des options et à prendre des décisions en conséquence.
- d. Favoriser l'expérimentation active et la découverte de soi à travers les mises en application par le client de ce qui a été discuté et appris durant les sessions, immédiatement après, dans la conduite de sa vie ou de son travail.
- e. Célébrer les succès du client et les capacités de développement futur.
- f. Mettre au défi les paradigmes du client et ses perspectives pour provoquer l'émergence de nouvelles idées et identifier de nouvelles pistes d'action.
- g. Soutenir et mettre de l'avant des points de vue qui sont alignés avec les objectifs du client et sans insister, inviter le client à les considérer.
- h. Aider le client à « le faire maintenant » durant les sessions de coaching, fournissant ainsi un support immédiat.
- i. Encourager le dépassement de soi et le relèvement de défis, mais aussi offrir un espace confortable d'apprentissage.

**Niveau ACC** : Le coach a tendance à suggérer des « devoirs à la maison » et des actions qui à son avis vont le mieux permettre de solutionner le problème ou d'atteindre les buts. Le plus souvent les actions sont de nature unidimensionnelle.

**Niveau PCC** : Le coach s'engage dans un certain partenariat avec le client, mais pas complètement, pour développer des actions. Ici encore, les actions sont alignées pour résoudre l'enjeu situationnel présenté par le client, plutôt que de tenir compte de ce qui est sous-jacent à la situation et qui permettrait des apprentissages plus étendus. Enfin, le coach de niveau PCC a tendance à définir les mouvements à venir seulement en termes d'action physique.

**Niveau MCC** : Le coach travaille en partenariat total avec le client pour dessiner les actions ou, autrement, laisse le client diriger la planification de l'action. Le coach et le client planifient des actions qui sont reliées aux objectifs du client, à son style d'apprentissage et qui laissent place à des mouvements désirés ou nécessaires. Le coach permet des actions qui incluent de la réflexion, de la création et des actions physiques. Le coach entraîne le client à relier les actions planifiées à d'autres aspects de ce que le client veut, élargissant de ce fait l'optique des apprentissages et du développement. Le coach encourage l'expérimentation consciente pour aider les clients à développer des actions plus puissantes et à effet de levier.

## **10. Planifier et identifier des buts – Habileté à développer et à maintenir un plan d'action de coaching efficace avec le client.**

- a. Consolider les informations recueillies et établir un plan de coaching ainsi que des objectifs de développement avec le client, qui rejoignent ses préoccupations et précisent des aspects majeurs d'apprentissage et de développement.
- b. Créer un plan avec des résultats réalistes, mesurables, spécifiques et incluant un échéancier.
- c. Apporter des modifications au plan, en fonction de ce qui se produit dans le processus de coaching ou de changements dans la situation.
- d. Aider le client à identifier et à avoir accès à différentes ressources d'apprentissage (i.e livres, internet, matériel audio-visuel, autres professionnels, etc.).
- e. Identifier et cibler des objets de succès rapide qui sont importants pour le client.

**Niveau ACC** : Le coach est enclin à adopter les buts suggérés par le client à leur niveau le plus évident. La planification et l'établissement des buts a tendance à être de nature unidimensionnelle, avec le coach qui substitue parfois son expertise à celle du client.

**Niveau PCC** : Le coach s'implique dans une démarche de partenariat partiel, mais incomplet, avec le client pour établir les buts et les plans. Ici encore, les actions sont calibrées pour résoudre l'enjeu situationnel que le client a présenté, plutôt que de tenir compte de ce qui est sous-jacent à la situation, permettant d'ouvrir à de plus larges apprentissages qui pourraient être inhérents à la situation. Enfin, le coach de niveau PCC a tendance à simplement « estampiller » les plans présentés par le client.

**Niveau MCC** : Le coach travaille avec le client pour clarifier et développer des objectifs qui dépassent la préoccupation telle que présentée par le client. Le coach laisse le client diriger la planification des buts et de l'action, ou autrement, travaille en étroit partenariat avec le client pour créer les buts et les plans. Le coach et le client établissent des buts et des plans qui respectent les objectifs du client, son style d'apprentissage et qui

incluent des prévisions pour des mouvements voulus ou nécessaires. Le coach permet des plans qui incluent la réflexion, la création et l'action. Le coach stimule le client à relier les buts et les plans à d'autres aspects désirés par ce dernier, élargissant de ce fait l'optique d'apprentissage et de développement.

### **11. Gérer le progrès et l'imputabilité – Habilité à garder l'attention sur ce qui est important pour le client, tout en lui laissant la responsabilité de passer à l'action.**

- a. Demander clairement au client des actions qui vont le rapprocher des buts qu'il a énoncés.
- b. Assurer un suivi en demandant au client un retour sur les actions auxquelles il s'était engagé dans la(es) session(s) précédente(s).
- c. Reconnaître ce que le client a réalisé, ce qu'il n'a pas réalisé, ce qu'il a appris ou ce dont il a pris conscience depuis la(es) précédente(s) session(s) de coaching.
- d. Préparer, organiser et revoir efficacement avec le client l'information obtenue durant les sessions.
- e. Tenir le client aligné entre les sessions, en portant attention au plan de coaching et à ses impacts, au plan d'action convenu et aux objets prévus pour des sessions futures.
- f. Se centrer sur le plan de coaching, mais aussi être ouvert aux modifications de comportements et aux actions issues du processus de coaching, ainsi qu'aux changements de direction durant les sessions.
- g. Être capable de déplacer son attention en aller et retour entre le portrait global de la direction poursuivie par le client, tout en établissant le contexte propice à ce qui est discuté et à la destination poursuivie par le client.
- h. Favoriser l'autodiscipline du client et tenir le client imputable pour ce qu'il dit qu'il a l'intention de faire, pour les résultats d'une action planifiée ou pour un plan spécifique d'action incluant un échéancier.
- i. Développer l'habileté du client à prendre des décisions, à réagir à des préoccupations majeures et à se développer (aller chercher du feedback, établir des priorités, mettre en place des occasions d'apprentissage ainsi que réfléchir et apprendre à partir des expériences).
- j. Confronter positivement le client avec le fait qu'il n'a pas posé certaines actions convenues.

**Niveau ACC :** Le coach est enclin à suggérer des formes d'imputabilité qui ont une allure parentale. L'imputabilité a tendance à être unidimensionnelle.

**Niveau PCC :** Dans un mode de partenariat avec le client, le coach développe des méthodes d'imputabilité. Ces méthodes sont souvent inspirées ou utilisent des outils issus de sa formation en coaching.

**Niveau MCC :** Le coach amène le client à déterminer ses propres méthodes d'imputabilité et il offre du support en rapport avec ces méthodes. Le client aide à déterminer ou il détermine complètement qui devrait faire partie de l'équipe d'imputabilité et comment mettre à profit chaque personne, incluant le coach. Ce dernier fait confiance au client dans sa capacité d'autodiscipline et il appelle gentiment le client à rendre des comptes ou à la discussion si des mouvements antérieurement convenus ne sont pas réalisés.

**Pour l'énoncé de compétences :**

**Copyright 2006, International Coach Federation (tous droits réservés).**

**Pour la traduction et les commentaires :**

**Marcel Gemme, MCC, MSS**

**(reproduction dans cette thèse avec la permission de l'auteur)**