

CAHIERS DE L'

IRP

n°20 Novembre 1994

**PEDAGOGIE ET DIDACTIQUE
DU CATECHISME**

Colloque du 25 mai 1994

- Présentation Bernard Reymond
- L'expérience en catéchèse Pierre-Luigi Dubied
- La didactique : respect du message et respect du destinataire Maurice Baumann
- Pédagogie et didactique du catéchisme :
une relecture Alain Wyler

Institut Romand de Pastorale, BFSH 2, CH-1015 Lausanne



PRÉSENTATION

Coup sur coup, la collection "Pratiques" (éditions Labor et Fides, Genève) a vu paraître le livre de P.-L. Dubied *Apprendre Dieu à l'adolescence* (1992) et la thèse de Maurice Baumann *Jésus à 15 ans – Didactique du catéchisme des adolescents* (1993). Ces deux ouvrages d'origine neuchâteloise sont étroitement complémentaires. Quinze ans plus tôt, Alain Wyler, qui enseigne la catéchèse à la Faculté de théologie protestante de Genève, avait soutenu à Lausanne sa thèse sur *L'éducation au service de la foi – mission et visage du catéchiste* (Paris, Centurion, 1978).

Le 25 mai dernier, il nous a paru intéressant de confronter ces trois auteurs au cours d'un colloque romand de l'IRP qui s'est tenu dans les locaux de la Faculté de théologie de Neuchâtel. Le présent *Cahier* reproduit leurs trois contributions.

P.-L. Dubied approfondit la problématique d'un aspect important de son livre. M. Baumann, à notre demande, a développé la partie la plus nouvelle de son exposé, celle qui touche au culte. Nous avons enfin beaucoup prisé l'effort de relecture, à la fois compréhensive et critique, qu'A. Wyler a fait des ouvrages de ses deux collègues.

La présente livraison des *Cahiers de l'IRP* devient ainsi un complément quasi obligé des publications sur lesquelles porte son contenu.

Bonne lecture !

Le directeur de l'IRP : Bernard REYMOND

L'EXPÉRIENCE EN CATÉCHÈSE ¹

Par Pierre-Luigi Dubied

Professeur à la Faculté de théologie de Neuchâtel

Une des tâches de première urgence pour la communication chrétienne consiste à rétablir des ponts entre l'expérience de nos contemporains et Dieu. Depuis que la socialisation religieuse ne s'effectue plus de manière générale, depuis que tout ce qui, de près ou de loin, rappelle le religieux se trouve, dans la mentalité de notre époque, systématiquement sanctuarisé, la communication chrétienne subit d'importants déficits constatables dans la désertion des Eglises, l'indifférence et les malentendus. La statue du Commandeur a cessé d'inquiéter et ce qui sort de sa bouche – teinté du vocabulaire archiconnu de sa propagande – sert au mieux d'ornement surajouté aux domaines du sérieux.

La théologie pratique ne peut voir dans cette urgence qu'un test de la pertinence du christianisme aujourd'hui : si nous ne parvenons pas à reconnecter Dieu et l'expérience de nos contemporains, alors il faut craindre véritablement que nos prétentions ne puissent s'afficher que comme des moulures de cet ornement. La catéchèse et, principalement la catéchèse des adolescents, vient au premier plan dès qu'on s'efforce de dégager les cadres et les conditions de l'exercice de cette pertinence. D'une part, nous savons bien que, si le message de la foi n'accroche pas à l'expérience des adolescents, l'instruction religieuse n'aboutit à rien de bon. D'autre part, quel meilleur terrain pourrions-nous trouver pour réaliser l'épreuve nécessaire ? Nous voici devant un groupe d'adolescents de toutes provenances familiales, sociales et scolaires, jeunes en apprentissage de la vie. Ou nous parvenons à nourrir cet apprentissage au contact du message, ou nous échouons largement.

Il ne s'agit bien sûr pas de vouloir mesurer la foi des gens, des catéchumènes en particulier : ce qui regarde Dieu et l'homme dans leur intimité ne supporte aucune indiscretion. Notre premier but ne peut être non plus de regarnir au plus vite et à tout prix les rangs des communau-

¹ Le présent exposé s'efforce d'approfondir la problématique des pp. 119-122 de notre essai *Apprendre Dieu à l'adolescence*, Genève, Labor et Fides, 1992.

tés : cela viendra peut-être *per effectum et non per intentionem*. Mais nous pouvons légitimement avoir l'ambition d'ébranler les grosses certitudes de l'indifférence et celle de dépasser les malentendus. Un catéchisme qui n'aurait pas pour objectif de conduire ses usagers à une confrontation avec eux-mêmes et, ainsi, de leur donner les moyens d'une compréhension claire de ce dont il s'agit en Dieu et dans leur vie, ferait mieux de ne jamais commencer. De plus, à travers les adolescents, nous touchons les parents qui se situent bien souvent dans les marges de l'Eglise. Et eux, comme leurs enfants, reflètent les mentalités du public à l'endroit de la religion, de l'Eglise, de Dieu. A tout point de vue nous trouvons donc réunies les conditions d'un bon test de pertinence pour la communication chrétienne : est-elle encore capable d'imprégner l'expérience contemporaine ?

1. LES PROBLÈMES THÉOLOGIQUES DE L'EXPÉRIENCE

Nous devons cependant constater, en tous les cas dans notre tradition protestante, quelques problèmes théologiques généraux à propos de l'expérience. Ils apparaîtront aussitôt que nous aurons établi les relations formelles entre l'expérience et Dieu : elles peuvent être vues dans le mouvement de celle-ci vers Dieu, ou dans son inverse de Dieu vers elle, ou encore dans la coïncidence de l'expérience avec Dieu. La séparation entre les deux constitue le mal qui nous menace.

De l'expérience vers Dieu. Combler la distance toujours plus manifeste entre notre vécu ordinaire et Dieu, tel est bien notre problème. On pourrait alors songer à rétablir des expériences religieuses dans l'espoir que, sur leur vécu, le message biblique cesserait d'apparaître démodé. Mais déjà pointent des difficultés : les expériences qu'on qualifie de religieuses sont-elles d'authentiques expériences de Dieu ou simplement des formes de religiosité fonctionnelle et naturelle ne méritant que notre méfiance ? Il est bien vrai que les expériences religieuses de beaucoup de nos contemporains n'ont pas précisément la vertu de les ouvrir au message du Dieu de Jésus-Christ, bien au contraire. Il nous faudra, par conséquent, revenir sur une définition de l'expérience religieuse. Mais nous pouvons d'ores et déjà noter que ce mouvement ascendant vers Dieu, caractéristique d'un certain libéralisme, n'est pas sans embûches : il nous faut nous garder de vouloir trop rapidement récupérer l'expérience, surtout lorsqu'elle prend une connotation religieuse.

De Dieu à l'expérience. Nos pratiques ont été souvent lourdement marquées d'un certain barthisme qui a voulu illustrer ce mouvement inverse du premier et qui l'a conduit à des aboutissements négatifs. Le « patois de Canaan » des tenants de la foi chrétienne ne s'est guère préoccupé de ceux auxquels il s'adressait et de leurs expériences. Les théolo-

giens étaient alors persuadés de la non-validité totale de l'expérience humaine pour la rencontre de Dieu et de l'efficacité radicale de leur parole relayant la Parole de Dieu. Tout cela bien sûr en réaction aux pratiques nées d'une exploitation de l'expérience par certains tenants du libéralisme. De cette tendance nous devons aujourd'hui reprendre la tâche formulée sous la forme de la question : comment faire pour que l'expérience humaine ne devienne pas la norme et que la Parole de Dieu ait encore – par le truchement de nos langages humains – le pouvoir de mettre l'homme à distance de sa propre expérience afin de lui permettre éventuellement le changement ?

Coïncidence de l'expérience et de Dieu. A première vue, nous aurions là l'idéal de ce que nous cherchons. Pourtant cet idéal n'est pas très riche pour notre propos : il désigne, en effet, l'expérience mystique dont il est par définition impossible de donner recette et de parler en vérité : on est là dans le domaine de l'ineffable, de l'indicible, peu propice à l'interexpérience. Cette coïncidence est de l'ordre de l'événement personnel, strictement intime et incommunicable.

La séparation entre l'expérience et Dieu pourrait aujourd'hui être formulée d'une manière polémique, mais qui nous fera avancer : **ni expérience ni Dieu**. Il paraît un peu provocateur de dénoncer un déficit de l'expérience dans une civilisation pour laquelle le vécu et même le « ressenti » paraissent être devenus des normes. Et pourtant il pourrait paraître vrai que ce vécu manque souvent de conscience, que ce « ressenti » n'est que rarement l'objet d'une élaboration continue, tenace, capable de provoquer un avancement dans l'apprentissage de la vie, des changements dans la compréhension que les hommes ont d'eux-mêmes. On enfle volontiers le langage, on se trouve vite « interpellé », « mis en question », on a facilement des soucis « existentiels quelque part ».

De telles formulations introduisent des confusions qu'il nous faut maintenant clarifier avant d'aborder la problématique plus précise de l'expérience en catéchèse.

2. EXPÉRIENCE VÉCUE ET EXPÉRIENCE EXISTENTIELLE

La principale des confusions opérées par le parler commun est précisément celle qui identifie le vécu et l'existentiel.

Par **expérience vécue**, nous allons entendre le fait d'éprouver quelque chose qui élargit et enrichit la pensée. « Expérience » évoque donc une modification avantageuse, un élargissement, un enrichissement, un progrès en quelque manière.

Nous faisons ainsi quotidiennement des expériences dont certaines s'avèrent plus enrichissantes que d'autres. C'est que, pour les enregistrer et les évaluer, nous disposons des instruments que nous fournit la pensée

spontanée que nous partageons avec les autres. Le vécu, l'expérience se jouent dans l'immédiateté qui qualifie le cours ordinaire de nos jours. Ce cours, que nous pourrions aussi appeler le **réel commun**, n'est pas bien lisse ni homogène : c'est un agrégat ou un enchevêtrement de faits, de valeurs partagées ou contestées, d'objets, de rencontres et d'expériences, d'échanges et d'émotions. La pensée spontanée (vs la pensée éprouvée) s'acharne à leur conférer une unité et c'est encore elle qui oriente l'appréhension qu'on peut en avoir. Notre vécu s'inscrit entièrement dans ce réel commun, nos expériences multiples sont une tentative de nous les approprier. Nous faisons ainsi des « expériences de... ceci ou cela » que nous accumulons dans un bagage de sagesse précaire ou solide suivant les cas et les domaines. Le réel commun est un domaine nécessaire de déroulement de la vie quotidienne, mais pas suffisant pour l'exercice d'une existence authentiquement humaine. Dans le réel commun, il suffit de vivre comme on vit, de faire les expériences de chacun, d'accumuler les séquences. On se trouve dans l'état d'une presque parfaite adaptation au monde et à la vie. La preuve : dans le réel commun, il ne nous viendrait pas à l'idée de nous étonner de vivre. La vie y va de soi, elle est normale.

Mais, comme nous l'avons dit, ce réel commun n'est guère lisse ni homogène. La pensée spontanée ne parvient jamais à en gommer toutes les aspérités : sa construction est instable et vulnérable. Il arrive ainsi, dans le réel commun, qu'on fasse des expériences qui lui échappent et face auxquelles la pensée spontanée s'avère démunie.

On a souvent appelé, depuis William James, « expériences religieuses » une part de ces expériences extraordinaires au sens littéral du terme. A y regarder de près, cependant, on peut douter du caractère spécifiquement religieux de ce qui nous est présenté là. Prenons pour exemple ce que James nous dit de la mélancolie, du bonheur et de l'extase : « La mélancolie religieuse, quelles que soient ses particularités, est en tout cas de la mélancolie. Le bonheur religieux est du bonheur. L'extase religieuse est de l'extase. »² De telles constatations méritent à l'évidence quelques précisions quant à leur particularité **religieuse**. James le voit bien et s'empresse de donner sa définition : « Désignons par ce terme de sentiment religieux tout ce que nous éprouvons au contact des réalités religieuses ; cela n'implique point l'existence d'un élément psychologique bien caractérisé »³. Ainsi ce qui qualifie le religieux, c'est le rapport au divin, celui-ci représentant ce qui est premier dans l'ordre de l'être, les actes et les sentiments inspirés par la vérité première ou par l'ultime, par la conscience de la totalité : « Nous entendrons dorénavant

² William JAMES (1842-1910), *L'expérience religieuse. Essai de psychologie descriptive*, Lausanne, Editions la Concorde, 1931 [1902], pp. 22s.

³ *Ibid.*, p. 25.

par religion [...] les impressions, les sentiments et les actes de l'individu pris isolément, pour autant qu'il se considère comme étant en rapport avec ce qui lui apparaît comme divin »⁴. On voit ici qu'il n'est plus possible, à partir de James, d'opérer une distinction entre ce que Godin appelle une religion purement fonctionnelle⁵ et l'expérience proprement dite de Dieu, tel qu'il se donne dans la Révélation chrétienne. De plus à lire et à entendre des artistes et même des scientifiques (astrophysiciens ou généticiens, p. ex.), on se demande si certaines de leurs expériences vécues ne sont pas exactement du même ordre, même si elles ne font référence à aucun élément spécifiquement religieux. Il est à craindre donc que ce qu'on appelle « religieux » à partir de William James représente en fait un certain type d'expériences généralement partagées par tous les hommes en-dehors même de leurs affiliations religieuses. Pourquoi donc vouloir appeler cela du « religieux » ou la « dimension religieuse » ? Disons plutôt que nous avons là l'expression d'expériences humaines fondamentales dont les religions donnent certaines interprétations.

Pour notre part, nous préférons partir des expériences humaines et nous efforcer de voir comment elles sont religieusement traitées. La foi chrétienne apparaît ainsi comme une interprétation de certaines expériences humaines qu'on qualifiera d'**existentielles**. Cela revient à dire d'abord que toutes les expériences vécues n'ont pas la même valeur théologique. Ensuite cela implique que la foi n'est pas elle-même à interpréter comme une expérience spécifiquement religieuse. La foi se donne comme une interprétation du vécu à travers ces expériences qu'on peut qualifier d'**existentielles**.

Le réel commun donne en effet l'occasion d'expériences qui mettent en jeu la totalité de l'existence. Prenons pour exemple les épreuves par lesquelles un individu voit remises en cause toutes ses convictions antérieures : elles le font d'un coup ou progressivement sortir du réel commun et de la logique de la pensée spontanée. Elles le mettent en face de ses propres limites, de sa finitude, elles le confrontent à ses possibles. Il se trouve alors contraint de réviser son image du monde et de lui-même. Du même ordre sont les épreuves par lesquelles il est mis en rapport avec l'ultime, quelle que soit la forme qu'il prenne alors. Gerd Theissen nous en parle comme d'expériences de résonance et d'absurdité⁶. Nous pou-

⁴ *Ibid*, p. 27.

⁵ André GODIN, *Psychologie de l'expérience religieuse. Le désir et la réalité*, Paris, Centurion, 1981, p. 23 et tout le ch. I, pp. 25-66.

⁶ Gerd THEISSEN, *Argumente für einen kritischen Glauben oder Was hält der Religionskritik Stand ?* München, Chr. Kaiser Verlag, 1978 : « D'une part l'humain projette son exigence de résonance dans la réalité. D'autre part, les structures de la réalité capables de résonance s'emparent de lui avec force » (p. 48). « Chaque expérience de résonance se détache sur un fond d'une possible absurdité » (p. 49) et vice-versa :

(suite de la note à la page suivante)

vons ajouter que la foi problématise ces expériences : en effet, elle se fonde sur une interprétation de la croix comme de la plus intense absurdité, qu'elle donne comme la plus haute résonance. Ainsi elle peut s'affirmer contre l'expérience, ou plutôt contre la saisie immédiate ou commune qu'on en a généralement : *fides contra experientiam*. Au cœur de la foi, par rapport à l'expérience, œuvre donc un paradoxe : rien d'étonnant, par conséquent, à ce que la foi trouve dans l'expérience paradoxale le terrain privilégié de son interprétation. Plus précisément, la foi fera apparaître au premier rang les éléments paradoxaux des expériences existentielles et y fera rebondir la puissance du paradoxe absolu. Nous comprenons ainsi que la foi n'est guère en mesure d'opérer directement sur l'expérience vécue du réel commun : celle-ci, en effet, est trop confuse, trop prisonnière de l'immédiateté. Le « ressenti » manque d'une problématique existentielle articulée. Mélangée à lui, la foi se transforme en une idéologie religieuse : peu important alors les grands slogans de la « mise en question », de « l'interpellation fondamentale » ! Tant qu'on n'est pas parvenu à l'expérience existentielle, il est très douteux qu'on puisse faire apparaître la foi comme une interprétation pertinente et originale. Une interprétation du vécu qui soit à la fois pertinente, originale et convaincante par son non conformisme même.

Ce long détour par le concept d'expérience était nécessaire pour penser son rôle possible en catéchèse des adolescents. Nous en retenons dès à présent que l'expérience dont il doit être question en catéchèse est la seule expérience existentielle. La question est donc : où trouver cette expérience dans le vécu des catéchumènes et en quoi l'interprétation de la foi peut-elle manifester sa pertinence à son égard ?

3. LES CONDITIONS D'UNE EXPÉRIMENTATION EXISTENTIELLE

Une catéchèse des adolescents se doit d'aider des jeunes le plus souvent réunis en un groupe *ad hoc* à conquérir une réelle conscience de leur vécu à partir de la proposition de la foi. Cela revient à dire que l'annonce du Dieu de la Bible doit être pensée en connexion avec l'expérience des catéchumènes comme l'occasion de conquête d'une conscience nouvelle de leur vécu. Nous nous engageons là dans un processus dialectique : l'expérience humaine spontanée doit pouvoir être remodelée par la rencontre de la Parole de Dieu ; le catéchumène doit se voir offrir une nouvelle compréhension de lui-même. Mais par où commencer ?

(suite de la page précédente)

« L'expérience de l'absurde n'est possible que là où l'attente de résonance a été trompée » (p. 49). « La religion est sensibilité pour la résonance et l'absurdité de la réalité » (p. 49).

En réaction aux anciens modèles, la catéchétique, depuis le milieu du siècle, a progressivement cherché à exploiter le vécu des catéchumènes. Trop longtemps, dans les modèles question/réponse et leurs succédanés, on avait négligé l'auditoire de la catéchèse. Il s'agissait maintenant de renverser le modèle et de partir du public et de ses préoccupations. De nombreuses tentatives dans ce sens ont été ébauchées. On conclut en général aujourd'hui que cette démarche s'achoppe à de nombreuses difficultés.

La volonté de bien faire a par exemple conduit le catéchète à demander à ses catéchumènes de lui proposer leurs préoccupations comme centres d'intérêt du catéchisme. Il a fallu reconnaître que les thèmes recensés étaient souvent peu originaux : ils se réduisaient à de vagues généralités déjà abordées et traitées abondamment par ailleurs, et parfois de façon plus adéquate. De plus, l'intervention théologique sur ce genre de thèmes est souvent apparue artificielle et rapportée : les catéchumènes eux-mêmes n'étaient guère dupes en manifestant pour elle une forte baisse d'intérêt. Une autre manière a pu, de préférence, s'informer préalablement de ce qui intéresse les jeunes en général. On a ainsi établi des listes de thèmes plus ou moins théologiques découlant d'enquêtes sociologiques : souvent ils paraissent peu spécifiques à l'adolescence (souci des extrêmes naissance/mort, Dieu-projection, théodicée, etc.) et leur lien avec une expérience n'est pas toujours évident. Ils ont donné lieu à des discussions souvent débrayées du vécu et n'aboutissant qu'à peu de résultats. Le catéchète a dû se rendre compte que ce qui pouvait nourrir toute la passion à un instant était oublié au suivant.

Dans cette voie, le catéchisme s'est facilement réduit à un moment de débat presque futile et le catéchète s'est vu cantonné dans un rôle d'animateur. Nous pouvons penser que les défauts principaux d'une démarche de cette sorte proviennent du fait qu'on n'y est pas au clair quant à l'expérience vécue des catéchumènes d'une part et que, de l'autre, on n'y a pas atteint le stade de l'expérience existentielle pour y nouer une problématique authentiquement théologique. On a voulu tenir compte du vécu et on n'a fait que de l'abstrait. Les seules occasions où l'on a pu dépasser un peu ces impasses sont vraisemblablement celles dans lesquelles le groupe a été uni dans une expérience imprévue, cas le plus souvent tragique au demeurant (accident ou deuil touchant l'un des participants). Mais le catéchète a alors été pris de scrupules et s'est retenu de profiter d'un incident qui déjà, par lui-même, créait une tension émotionnelle telle que son premier devoir lui est apparu d'apaiser et non d'exploiter. Le catéchète s'est heureusement rendu compte qu'il ne devait pas devenir irresponsable.

Par quel bout commencer ? La question s'aggrave : car si partir des préoccupations des catéchumènes conduit à des impasses et si profiter des aléas de la vie de groupe peut s'avérer irréflecti, où se situe la marge de manœuvre ? Elle est certainement étroite mais pas inexistante.

Partant de la réalité vécue nous pouvons d'abord reprendre l'idée essentielle du **moratoire** : l'adolescence est comme un moratoire que la société offre à ses jeunes entre l'enfance et l'âge adulte. Le catéchisme peut redoubler cette qualité de moratoire et apparaître comme une parenthèse dans ce temps particulier. Profitons-en : faisons-en un moment d'exercices gratuits, de jeu, de simulation et de fiction. Permettons au « comme si » d'en définir le cadre : au catéchisme on fait toujours « comme si », on joue, on essaie, on feint, on simule. On joue le « comme si » de la vie et le « comme si » de la foi. On abolit tous les engagements du sérieux absolu. On joue, mais on ne contraint jamais à un engagement total. Le catéchisme ne prétend ni imposer ni même donner la foi : il prétend montrer le « comme si » de la foi dont chacun fera ce qu'il voudra.

La définition préalable de ce cadre du moratoire permet ensuite d'envisager la création d'expériences existentielles – évidemment toujours protégées par la simulation, la fiction, le jeu – propres à nouer la problématique. Ainsi on se donne les moyens de dépasser le vécu immédiat, de prendre distance par rapport à lui, et de le restructurer comme si une lumière nouvelle venait en révéler les vrais reliefs. Au fond nulle analogie ne convient mieux à cette proposition que celle du rêve éveillé. Le rêve diurne a vraisemblablement cette qualité de nous faire appréhender le monde autrement que par l'expérience immédiate ou même scientifique. Créons dans le catéchisme des scénarii de rêves éveillés capables de nous faire envisager la réalité autrement que dans l'appréhension spontanée. A cette fin, le catéchète peut utiliser le groupe, les possibilités de camps et quantité d'autres bénéfices liés au fait du moratoire, du caractère non-contraignant du catéchisme, de sa gratuité et de l'absence de sanctions qu'il présente par rapport à l'école, etc. Nous proposons au fond que le catéchisme cherche à créer certaines expériences aptes à relever les caractères du réel commun dans lequel nous baignons jour après jour avec les catéchumènes, et à faire apparaître le pouvoir structurant de la foi à son égard. Les expériences existentielles ainsi préparées auront pour but de favoriser chez ceux qui les auront vécues des totalisations ouvrant à la question de ce qui, en dernière instance, constitue l'homme. Elles encourageront l'effort de compréhension de soi. Ces expériences feront apparaître le choc de la Révélation sur l'appréhension spontanée : on peut penser qu'elles privilégieront la mise en exergue des paradoxes de l'existence.

Pour la plupart des catéchumènes comme pour le reste du public, la Bible et la Révélation chrétienne constituent un monde à part : le réel commun met à part le religieux, le chrétien, le biblique. Une expérience existentielle construite en catéchisme devra défaire ce préjugé en détournant le réflexe de sanctuarisation. C'est dire que l'écho théologique d'une telle expérience devra surprendre, intervenir de façon imprévisible. Car

l'expérience elle-même, comme nous l'avons établi dans notre première partie, sera une expérience existentielle générale et non pas une prétendue expérience religieuse. C'est bien pourquoi j'ai proposé à l'apprentissage de Dieu des correspondants anthropologiques tels que la confiance de base, la protestation/acceptation et le courage du renouvellement. Pour le catéchète, ces trois concepts pourraient servir d'indicateurs et de contrôle dans l'élaboration de certaines expériences existentielles. Le fond du problème demeure la réalité adolescente qu'on nous propose de reconnaître dans la conquête de l'**identité personnelle** : ces trois concepts me paraissent assurer l'apprentissage de Dieu en correspondance avec la conquête de l'identité. Ils ne sont pas les seuls possibles, mais ils ne dépassent pas cette école de l'identité que le catéchisme devient. Du point de vue où nous nous plaçons, la réalité adolescente est là. C'est elle qu'il s'agit de viser au-delà du réel commun qui paraît dans les prédilections exprimées par les adolescents eux-mêmes lorsqu'on les interroge soit sur ce qu'ils désirent discuter en catéchisme, soit, plus largement, quant à ce qui les préoccupe en général.

CONCLUSION

Etablir un pont entre Dieu et l'expérience des catéchumènes revient aujourd'hui, selon toute vraisemblance, à créer des expériences existentielles dans un cadre clairement et nettement marqué par la simulation, le jeu et la fiction, par le moratoire. Le thème de ces expériences sera tel qu'il permettra d'une part de dépasser l'appréhension spontanée du réel commun et de l'autre qu'il réalisera le choc de la Révélation sur ce réel. Seule une ou plusieurs expériences de ce genre seront à même d'éveiller la motivation à un apprentissage de la foi.

Cette affirmation exclut que le catéchisme des adolescents puisse aujourd'hui encore être considéré essentiellement comme une **instruction doctrinale**. Il ne s'agit pas d'abord de transmettre des contenus : il s'agit d'établir ou de rétablir une relation juste. Car s'il y a malentendu à propos du religieux, celui-ci porte avant tout sur ce point : on pense en général que croire, c'est assimiler des contenus faits d'idées bizarres et invérifiables. Le rapport à Dieu, à l'Ecriture, au religieux doit être présenté ou offert de telle manière qu'on comprenne que la foi ne s'illustre pas en l'image d'un sac à dogmes. A l'âge de l'adolescence, c'est à cela qu'il faut travailler en tenant compte que l'enjeu est celui de l'identité. Plus tard, à l'âge adulte, il pourrait s'avérer qu'une instruction religieuse au sens habituel retrouve tout son à propos.

Mais la question du contenu n'est pas pour autant évacuée du catéchisme des adolescents : elle nous revient par un autre biais. Car toute expérience, et particulièrement celle dont il est question ici, se donne dans

le langage et suscite un compte-rendu. Le catéchisme tel qu'il est ici conçu cherche à faire apparaître les divers témoignages de leur expérience par les catéchumènes eux-mêmes. C'est alors qu'à la fois peut se nouer la problématique existentielle et être mise à jour la signification de l'intervention de la Révélation. Dans ces expressions peut-être simples, élémentaires, apparaît un équivalent et un partenaire du langage doctrinal. La poésie religieuse des catéchumènes peut être rapportée à l'expression traditionnelle de la foi. Et de cette confrontation peut naître un nouveau processus interprétatif qui enrichit à sa façon la vie de l'Eglise. Le catéchisme atteint son but au moment où ce processus intervient dans le groupe des catéchumènes ; il donne tout son fruit à celui où la communauté ecclésiale est invitée à se réfléchir elle-même en lui et à tirer profit des expériences des catéchumènes. Il y a là une source importante pour une Eglise qui voudrait appliquer sérieusement le principe de sa permanente réforme.

L'annonce du Royaume par Jésus et l'annonce de Jésus comme Parole ultime et définitive de Dieu ont, en termes linguistique, **prétention performative** : c'est-à-dire qu'elles prétendent créer l'événement qu'elles ont pour contenu, de façon directe ou indirecte. La tâche de toute communication chrétienne est de réaliser cette prétention performative sous la forme d'une offre. La proposition de construire des expériences existentielles est à comprendre dans cette ligne. Car le locuteur de la communication chrétienne, s'il ne peut pas s'arroger le pouvoir ni la maîtrise de l'événement lui-même, a celui d'indiquer son « comme si » : c'est ce qu'accomplit une expérience bien pensée, bien cadrée et bien menée. Dans l'ambiance du jeu, de la simulation et de la fiction, elle met en quête du sens, elle fait apparaître des possibilités de résonance et d'absurdité. Le Dieu de la croix brouille les critères habituels qui permettent la distinction de l'une et de l'autre : ce que nous croyons être le comble de l'absurde nous est promis comme l'accomplissement du sens. Ce que nous tenons pour le plus assuré – notre expérience vécue – vacille et devient illusion. Cette illusion équivaut à un aveu d'échec dans notre prétention à la maîtrise de nos existences et du monde. Notre compréhension de nous-mêmes et du monde mérite d'être restructurée : la croix prend dès lors le poids de l'évidence intime, de la preuve personnelle. Notre expérience demeure dans le réel commun : mais elle doit à chaque fois connaître une restructuration et trouver un sens quelque peu inversé. Voilà, schématiquement décrit, l'effet de l'expérience existentielle théologiquement comprise. Il s'agit de la mettre en œuvre pratiquement, tenant compte des divers facteurs qui déterminent le lieu, le temps, la composition d'un processus catéchétique concret.

LA DIDACTIQUE : RESPECT DU MESSAGE ET RESPECT DU DESTINATAIRE

Par Maurice Baumann, pasteur

INTRODUCTION

Nous définissons la didactique comme la théorie de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle développe un processus structuré autour de trois pôles : l'enseignant, l'enseigné et le contenu. Les modalités pratiques du processus s'élaborent en fonction de la situation précise dans laquelle il se déroule. La réflexion didactique spécifique n'intervient qu'au terme d'une recherche préalable qui explore le contexte et les caractéristiques particulières du processus à mettre en œuvre. La didactique est donc toujours une didactique spécialisée. Elle travaille de manière interdisciplinaire. En catéchétique, la théologie et la pédagogie en constituent les références obligées. Chaque composante et chaque moment du processus sont envisagés à partir du double éclairage de la théologie et de la pédagogie. La didactique attribue une pertinence identique aux deux disciplines et leur accorde un même statut épistémologique.

Le travail didactique se compose donc de deux phases :

— Pédagogie et théologie informent la didactique des conditions et des particularités inhérentes au processus catéchétique d'enseignement et d'apprentissage.

— La réflexion didactique, s'appuyant sur ces résultats, élabore les modalités concrètes de l'enseignement catéchétique.

1. PREMIÈRE PHASE DU TRAVAIL DIDACTIQUE

Je vous propose d'illustrer le travail didactique catéchétique en l'appliquant à deux thèmes centraux : le message (le contenu) et les destinataires (catéchète et catéchumène). Il procède par étapes explorant tour à tour le domaine pédagogique et le domaine théologique.

1.1. Première étape

Quelle que soit sa tendance, la théologie souligne que le message chrétien n'est pas un savoir cumulatif au sens des mathématiques ou de la géographie. Il est une interpellation dont le contenu vise (pour paraphraser Calvin) à la connaissance de soi et de Dieu. Dans le message chrétien, il en va du fondement de la vie de chacun dans ses rapports à Dieu, à lui-même, aux autres et au monde. Cette première information impose à la didactique catéchétique de renoncer à développer son processus selon un schéma scolaire dans lequel l'enseignant est une personne instruite transmettant des connaissances à des ignorants. La didactique interroge le champ pédagogique pour découvrir les modalités de l'apprentissage et de l'enseignement lorsque le fondement de la vie de chacun est en jeu. Elle est alors renvoyée à l'idée d'un projet de vie qui habite chacun. Projet de vie ou vie spirituelle qui offre à chacun la possibilité de donner cohérence, équilibre et consistance à sa vie. Ce fondement est une réalité dynamique et ouverte. Son évolution est induite par les multiples aspects de notre être au monde : connaissances, émotions, expériences, informations, etc. Ainsi informée, la didactique doit abandonner une compréhension hiérarchique du rapport entre enseignant et enseigné car le contenu engagé dans le processus didactique n'est pas un savoir cumulatif, mais un savoir existentiel. Enseignant et enseigné construisent tous les deux leur vie sur un fondement dynamique et ouvert, ils travaillent tous les deux à un projet de vie.

1.2. Deuxième étape

Pour progresser, la didactique interroge alors la théologie sur le contenu de son message. Celle-ci nous apprend que le message chrétien est marqué du sceau du retournement. L'inattendu est sa première caractéristique. Dieu n'est pas celui que vous croyez. Il prend le contre-pied de nos logiques et instaure une bousculade de nos certitudes immédiates. La didactique s'empresse alors de retourner dans l'horizon pédagogique pour s'y renseigner sur les conditions de l'évolution et du changement lorsque le fondement dynamique de la vie de chacun est en jeu. Elle apprend alors que le projet de vie reste sain et équilibré quand il s'effectue dans l'autonomie et la liberté et que le changement proposé ne met point en péril le sentiment de sécurité existentielle. La didactique en tire les conséquences : la catéchétique ne peut pas imaginer un processus affublant le message du label de vérité définitive et irréfutable, l'endoctrinement est irrecevable. La voie du dialogue critique s'impose.

1.3. Troisième étape

Dans ces conditions, la didactique demande à la théologie si elle dispose d'un instrument de travail pouvant honorer une telle perspective. La

théologie lui livre l'idée de l'historico-critique. La didactique retourne au champ pédagogique pour l'interroger sur la spécificité du projet de vie chez l'adolescent. Elle y découvre un adolescent en crise, ballotté entre le monde de l'enfance et le monde adulte. Il n'est plus l'enfant qu'il était, il ne sait pas quel adulte il sera. Il vit une deuxième naissance et s'en trouve particulièrement fragilisé. Pour reprendre l'image de Dolto, il est, tel le homard, nu, parce qu'il a perdu sa première carapace ; il essaie laborieusement de s'en reconstituer une nouvelle. Il est exposé et vulnérable. Totalement centré sur lui-même, assujetti au miroir, l'adolescent est en quête de lui-même, de son identité. Au cœur de la vie quotidienne, il pose de façon théâtrale sa liberté absolue de choisir. Il désire se risquer à l'autonomie tout en sollicitant toutes les sécurités possibles. Il ressent toutes choses au travers de sa seule préoccupation : lui-même. Sachant cela, la didactique somme la théologie de lui proposer la panoplie des interprétations théologiques habitées par ce centrement sur soi. Dans ce cadre, la théologie de l'existence lui livre certainement un instrument intéressant. Evitons tout malentendu. Si le choix se porte sur cette tendance théologique, il n'est pas dicté par une marotte personnelle du didacticien, mais bien par l'exigence de cohérence didactique. C'est ainsi qu'une théologie d'obédience fondamentaliste refuse d'honorer les revendications légitimes de la pédagogie car elle développe sa catéchèse à partir du seul horizon théologique, la pédagogie et la didactique étant alors réduites au rôle très cosmétique de sauce devant faire passer le poisson. Autre exemple : une catéchèse destinée aux petits utilisera de préférence une théologie narrative pour élaborer son processus didactique.

1.4. Quatrième étape

Finalement théologie et pédagogie spécifient l'enjeu didactique d'une manière décisive. La théologie postule la nécessité herméneutique. En effet, les sciences bibliques ont mis en évidence les théologies particulières qui jalonnent le Nouveau Testament. Les textes néo-testamentaires sont des textes historiques, nés dans un lieu et un contexte particuliers. Le message doit toujours à nouveau être reformulé lorsque le contexte change. Luther a traité avec rigueur cette non-conservation du sens. Il a posé le problème au moyen du couple lettre/esprit, par exemple. Pour devenir parole de Dieu, la lettre doit retrouver sa pertinence existentielle dans toute situation nouvelle, elle doit devenir esprit. Comme le souligne Ebeling dans son *Luther* : « Une compréhension déjà acquise risque toujours, en tant que telle, de basculer de l'Esprit dans de simples lettres, si on ne se l'approprie pas toujours à nouveau. Ainsi donc il faut avancer sans cesse dans la compréhension de l'Écriture. L'Esprit devient lettre ; mais la lettre doit elle aussi redevenir à chaque fois Esprit. Un degré de la

connaissance est toujours la lettre pour l'Esprit du degré suivant.¹ » Pour la didactique, la dimension herméneutique implique une recherche et une découverte personnelles du langage de la foi plutôt qu'une répétition servile de formules préétablies. Enseignant et enseigné constituent une communauté de chercheurs. Le processus doit lui-même permettre la reduplication du langage de la foi pour autoriser la lettre à devenir Esprit. La pédagogie pour sa part, rappelle que le processus catéchétique n'est pas isolé, il fait partie d'un mouvement éducatif et pédagogique général.

2. DEUXIÈME PHASE DU TRAVAIL DIDACTIQUE

Dans son parcours préliminaire, la didactique reçoit ainsi les informations nécessaires à l'établissement des modalités concrètes du processus. Il se structure dans le respect de trois perspectives dominantes.

La première est liée à la qualité existentielle du message chrétien qui laisse surgir la question didactique suivante : comment changer un système de conviction, comment modifier un projet de vie ? Voilà qui n'est pas évident, car le changement engage l'ensemble de la personne. Il l'affecte dans ses valeurs, ses sentiments et ses loyautés. Dans cette situation, comment préserver la liberté des catéchumènes ?

La deuxième dépend de la situation personnelle des participants. Ils sont en pleine crise. En quête de leur identité, ils vivent une oscillation angoissante entre le monde de l'enfance qu'ils sont sur le point de quitter et le monde adulte au seuil duquel ils se trouvent. Comment les accompagner ?

La troisième relève d'un mouvement social général tendant à la sanctuarisation du religieux. La foi est renvoyée à la discrétion des questions personnelles. Elle n'intervient que dans des situations particulières et reste, pour l'essentiel, coupée de la vie. La sanctuarisation apparaît comme un handicap fatal, car la réponse chrétienne se trouve réduite à l'insignifiance si elle n'a pas conquis sa légitimité à parler au cœur de la vie. Comment rejoindre les catéchumènes ?

Dans ces conditions, la réflexion didactique se demande quelle hypothèse pourra répondre aux exigences théologiques et pédagogiques de la nécessaire pertinence du message chrétien pour l'adolescent en quête de lui-même dans un monde où la religion subit un effet de sanctuarisation prononcé. Nous formulons l'hypothèse suivante :

¹ G. EBELING, *Luther*, Genève, Labor et Fides, 1983, pp. 89-90.

Le catéchisme est un lieu didactique constituant un microcosme de vie dans lequel l'adolescent, en quête de son identité, peut expérimenter librement et en toute sécurité la pertinence de la tradition chrétienne au cœur de la vie quotidienne.

Reprenons les éléments centraux de cette hypothèse et donnons-leur une forme concrète :

a) **Le catéchisme comme microcosme de vie.** Le local, l'horaire, la forme du catéchisme se structurent de manière à donner aux adolescents la possibilité de vivre à la façon d'une bande. La vie communautaire représente la structure fondamentale porteuse du processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle est le lieu où l'on vit, l'on joue, l'on mange, l'on crie, l'on prie, l'on chante, l'on pleure, l'on rit, l'on écoute, l'on débat des idées, l'on exprime ses questions et ses doutes, etc.

b) **Le catéchisme comme lieu protégé.** La vie communautaire est comprise comme une mise en scène de la vie quotidienne. La vie en catéchisme est marquée du sceau de la fiction, du jeu, de l'essai, ce qui lui confère un caractère de protection. En effet, le cadre ainsi posé dédramatise largement les enjeux : les adolescents peuvent se risquer à des comportements, des sentiments, des attitudes et des réflexions dont le caractère irréversible se trouve – par convention didactique – suspendu. Ainsi j'ai le droit à l'erreur, au ridicule, à l'ignorance, à la protestation. L'adolescent apprend ainsi les rudiments de l'identité dont il est en quête : il se découvre des compétences, il apprivoise ses angoisses, il se risque à des percées d'autonomie, il réapprend la confiance. Mais tout cela il peut l'exercer dans un cadre bienveillant et protégé.

c) **Le catéchisme comme lieu de liberté.** Liberté de choisir, liberté par opposition à endoctrinement. Deux éléments y contribuent. D'une part, une équipe ouverte, formée d'adultes, gère le microcosme de vie. Chacun n'a pas les mêmes convictions, chacun n'est pas la copie conforme de l'autre. L'équipe, dont le pasteur fait partie, n'est pas le perroquet de ce dernier. Chacun s'y exprime librement et en pluralité. D'autre part, une méthode indirecte garantit la liberté de choix des catéchumènes. Précisons l'idée de la méthode indirecte : le microcosme de vie est un lieu permettant aux catéchumènes de dire leurs préoccupations et leurs questions. A partir d'elles, le processus catéchétique se développe en vue d'une rencontre entre la tradition chrétienne et les jeunes. On procède ainsi à une mise en scène de la vie par le jeu et la fiction. La méthode indirecte qui engendre ce processus se construit sur trois piliers :

1. *La problématisation.* Ici la mise en scène de la vie se fait de manière à problématiser les convictions et les réflexions qui ont un caractère d'évidence immédiate.

2. *Le test.* Dans ce deuxième aspect de la méthode indirecte, des comportements et des attitudes sont soumis à l'examen de la réalité afin d'en dégager les impasses, les richesses et les lacunes.

3. *Prendre distance.* Ici on s'éloigne de ses propres habitudes et l'on se risque à de nouvelles convictions, de nouvelles valeurs et de nouvelles attitudes.

La figure centrale de la tradition chrétienne, Jésus de Nazareth, nous permet de préciser la dimension **théologique** de la méthode indirecte. L'événement central de la croix en spécifie l'irréductible dimension chrétienne. Reprenons nos trois piliers :

1. *La problématisation.* En s'installant dans l'histoire, la croix déstabilise irrémédiablement l'évidence immédiate de nos certitudes pour nous projeter dans une quête renouvelée de sens et de valeurs. Sous l'éclairage de la croix, la problématisation liée à la méthode indirecte ouvre la quête du sens et des valeurs.

2. *Le test.* La croix est solidaire d'une vision paradoxale de la vie. L'Évangile proclame grands les petits, heureux, ceux qui pleurent, forts, les faibles et fous, les sages. La fragilité et la précarité de la condition humaine ne représentent pas la tare qu'il conviendrait d'occulter, mais le lieu privilégié de la dignité des hommes.

Sous l'éclairage évangélique d'une relecture paradoxale de la vie, le test pratiqué dans la méthode indirecte dévoile avec bienveillance la précarité de la condition humaine pour lui donner la chance de sa dignité.

3. *La prise de distance.* La tradition chrétienne proclame que la croix signifie la victoire et qu'elle ouvre l'avenir.

A la lumière de la résurrection, la prise de distance que suscite la méthode indirecte conduit à la découverte d'un avenir restitué à chacune et chacun.

d) **Le catéchisme comme lieu de rencontre de la tradition chrétienne.** Le microcosme de vie donne lieu à une succession d'événements qui sont conservés dans la Mémoire du catéchisme : en quelque sorte des archives qui retracent la vie du catéchisme par l'écrit, l'image, l'enregistrement, le film, etc. En bonne place figurent les contributions du groupe, les textes reçus et discutés, les réflexions personnelles, les chants appris, la liturgie des célébrations, les réactions de chacun, etc. Ainsi, la tradition biblique est naturellement très présente dans la Mémoire : par un texte, un témoignage, une œuvre d'art, des symboles, etc. La Mémoire rappelle ainsi que le microcosme de vie instaure une délibération permanente au sujet de la vie à partir de l'éclairage biblique, sans toutefois présumer du résultat. Chacun participe afin d'y chercher son propre chemin. Cet aspect indirect et fictif garantit la protection et la liberté de chacun. L'éclairage biblique soutenu donne à la méthode indirecte sa légitimité théologique.

En partant du respect du message et du destinataire, la didactique construit un processus conduisant à une possible rencontre entre l'Évangile et son destinataire, qu'il soit catéchète ou catéchumène.

CONCLUSION

En conclusion, j'aimerais brièvement revenir sur une problématique constante de la catéchétique : le rapport entre culte et catéchisme. Traditionnellement, la catéchèse est comprise comme le lieu privilégié pour le recrutement de nouveaux participants au culte. Dans ce sens, il a fonction d'intégration dans la communauté locale. Souvent, un projet catéchétique est évalué par rapport à sa force d'intégration de nouveaux membres. La pratique actuelle est généralement orientée dans cette perspective. Didactiquement, le problème soulève la question de l'objectif fixé à l'entreprise catéchétique. S'il doit avoir fonction d'intégration, le processus catéchétique se fixe comme but de susciter de nouveaux participants à la vie cultuelle. L'ecclésiologie est le premier domaine de référence de la didactique. Les modalités pratiques se développent par concessions réciproques et tensions multiples. L'actuel débat sur la musique d'Eglise les illustre de manière exemplaire. D'un point de vue didactique la difficulté réside dans le fait que la célébration, et plus particulièrement la prédication, devient le lieu de rencontre entre l'Évangile et son destinataire. Or, les potentialités didactiques du culte sont extrêmement pauvres et me semblent insuffisantes pour tenir compte de manière appropriée de la situation des adolescents et du phénomène de sanctuarisation du religieux. Certes, en réponse à cette indigence des moyens didactiques, on rencontre de multiples efforts de transformation didactique du culte : prédication dialoguée, travail de groupe pendant le culte, apéros-partage après le culte, chorégraphie liturgique, recours à l'image, etc. Cette voie me semble bouchée.

Mais en faisant du processus catéchétique le lieu même d'une rencontre possible entre l'Évangile et son destinataire, on modifie le but premier du catéchisme. La question du recrutement est différée. Le rapport à la communauté se pose en d'autres termes. Le catéchisme devient pour la communauté paroissiale une espèce de laboratoire dans lequel s'invente constamment le langage et la pratique de la foi. Un lieu d'émancipation en quelque sorte, au service de la tradition liturgique et de la prédication de la communauté. Posons l'alternative en termes didactiques. Dans la pratique dominante, qui attribue à la catéchèse un rôle de recrutement de nouveaux membres, l'effort didactique vise les formes de la pratique cultuelle : cultes pour les jeunes, musique moderne, gestes liturgiques empreints de symboles actuels, etc. Fond et forme sont dissociés et l'on se satisfait, du point de vue du fond, du respect scrupuleux d'un formulaire dogmatique. Pensons, par exemple, aux chansons rythmées dont

les paroles regorgent de formules obsolètes. Il en résulte un détournement de sens de la pratique cultuelle. Elle perd sa dimension de proclamation et une partie de son identité. J'en veux pour preuve la constatation, maintes fois faite, de la désertion des cultes pour jeunes par les plus âgés et le phénomène inverse lors des cultes dits traditionnels. Dans la perspective de l'émancipation, le catéchisme contribue à l'invention du langage de la foi et pourrait permettre une réforme permanente du culte tant au niveau de son contenu que de sa forme, afin que le catéchumène, devenu adulte, puisse alors rejoindre la célébration paroissiale et la comprendre. Théologiquement, une catéchèse de l'intégration vise une activité d'Eglise et risque de laisser croire que cette dernière se suffit à elle-même. Une catéchèse de l'émancipation vise peut-être le royaume et sa dynamique de réforme de l'Eglise.

Paradoxalement, un catéchisme ayant fonction d'émancipation se développe non seulement dans le respect du message et du destinataire, mais encore dans le respect de la communauté paroissiale et de sa tradition. Didactiquement, la position de l'émancipation me semble plus défendable que celle de l'intégration.

PÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE : UNE RELECTURE

Par Alain Wyler
Chargé de cours à l'Université de Genève

INTRODUCTION

Les deux récents livres de Dubied et Baumann sont extrêmement intéressants. Leurs auteurs sont de connivence. On imagine volontiers qu'ils ont passé d'innombrables soirées à réfléchir ensemble sur les problèmes catéchétiques et leurs pensées se sont interpénétrées. Ils ont énormément lu dans cette matière. Les travaux allemands de la *Religionspädagogik* leur sont parfaitement connus. Leur information est immense et parfaitement maîtrisée. Ils sont capables d'en rendre compte avec clarté. La présentation des différentes tendances de l'école allemande par Baumann est merveilleusement claire.

Bien plus, leur propre réflexion est très poussée, se situant à un très haut niveau intellectuel. Non seulement ils ont repéré et analysé à eux deux presque tous les problèmes afférents à la tâche catéchétique, mais ils ont été des créateurs et des novateurs dans le domaine de la pensée catéchétique en s'attaquant plus particulièrement au problème de la didactique des adolescents, branche insuffisamment élaborée par le renouveau catéchétique. Ils l'ont fait avec beaucoup de style, de vigueur dans la pensée et d'audace, de sorte que leurs ouvrages sont et demeureront des références.

Qu'ils soient vivement remerciés pour ce travail de qualité. En revanche, le livre de Baumann est un livre difficile et ardu. La pensée est claire et très bien exprimée mais les réflexions sur un même sujet sont souvent dispersées dans les différents chapitres, ce qui engendre des répétitions qui surchargent l'information et peuvent donner une impression de fouillis.

Mais cette remarque relative à la rigueur dans la continuité du discours n'affecte en rien l'immense qualité et la clarté de l'exposé d'ensemble.

Je m'attacherai plus particulièrement au livre de Baumann, tout en faisant référence, régulièrement, aux réflexions de Dubied.

Vous m'avez témoigné beaucoup d'amitié en me demandant de réagir à la lecture de vos deux livres. Cette lecture m'a énormément enrichi, mais quel travail vous m'avez donné : lire une, deux fois, vos livres ; les assimiler ; choisir les éléments devant être mis en évidence dans le temps limité qui nous est imparti ; les exposer, ces éléments, pour les personnes qui n'ont pas lu les livres et ensuite exprimer mes propres réactions. Quel travail, mais je ne regrette rien.

1. LA DIDACTIQUE

1.1. Les grands principes

Dubied et Baumann mettent tous deux en évidence – et c'est là le centre et l'intérêt de leur pensée – qu'il existe dans la communication pédagogique et la démarche didactique deux méthodes distinctes :

a) La méthode directe ou frontale (Dubied), qui est bien connue parce que c'est la méthode privilégiée par l'école. Il existe un savoir qui a fait ses preuves, qui enrichit celui qui l'apprend et qui lui est utile. L'enseignement consiste à faire connaître, comprendre et apprendre. Il est essentiellement cognitif. Il y a d'un côté le maître qui enseigne le savoir par des méthodes en principe appropriées et de l'autre l'élève qui l'apprend. Les rapports sont inégaux. Ce type de savoir, précise Baumann (p. 155), n'engage pas directement le système de convictions et le projet de vie de l'élève.

b) La méthode indirecte est symétrique : maître et élève sont sur un pied d'égalité. Tous deux sont en recherche. S'inspirant de la pensée de Kierkegaard, Baumann met en évidence que la communication de type catéchétique, sans exclure la communication directe, est principalement de type indirect. Et pourquoi ? Parce qu'elle touche au système des convictions. Aux structures de sens, dit Dubied. Et ce système implique la liberté. Baumann cite Kierkegaard : « Je ne peux absolument jamais imposer à quelqu'un une opinion, une conviction, une croyance ». Cela est vrai.

En revanche, on peut mettre en activité le disciple afin que lui-même se mette en quête de la vérité. Le maître peut être l'occasion de cette recherche. La foi chrétienne est de l'ordre des convictions et par conséquent de la liberté. On ne peut l'imposer. Elle est de l'ordre du savoir subjectif, elle concerne l'intériorité, c'est un mouvement existentiel, une possibilité.

Pour se transmettre, elle requiert une méthode indirecte de communication, dont Baumann précise les règles :

1) Le maître a en face de lui, non un auditoire mais des individus.

2) Le catéchisme bannit le rapport pédagogique hiérarchique. Le maître induit le processus didactique, mais préserve l'autonomie du disciple. Rapports symétriques.

3) Le maître suscite une « activité chez le disciple » qui est une forme d'appropriation de la vérité que Kierkegaard nomme un « devenir subjectif » et qui est la réflexion de l'intériorité.

4) La matière enseignée réclame une méthodologie particulière, relevant de la nécessaire dialectique entre forme et fond.

5) Laisser à chacun la responsabilité de son intériorité implique l'absence de toute forme de jugement ou de condamnation.

6) L'intérêt de l'élève, c'est la priorité absolue du processus. Le maître est avec l'élève dans une relation de service, d'aide, d'accompagnement.

Ces principes donnent à Baumann la possibilité de poser comme postulat que l'existence du catéchumène dans son développement personnel est vraiment l'objet de l'effort catéchétique. L'individu en devenir, l'individu dans son projet de vie – et non la doctrine – voilà la matière du catéchisme.

2. PROBLÈMES D'ORDRE THÉOLOGIQUE

Nous évoquons là bien évidemment des questions très importantes. Il n'est pas facile de les aborder parce que les réflexions de nature théologique sont parsemées tout au long des deux livres et non rassemblées dans un chapitre particulier qui en ferait la synthèse.

2.1. Théologie et contextualisation

La théologie est considérée sous l'angle de la contextualisation. La Parole de Dieu (c'est moi qui utilise ce terme, lequel, si je ne me trompe, n'apparaît pas sous la plume de nos deux auteurs) retentit toujours dans une certaine culture, marquée historiquement, qui lui donne ses accents particuliers. Ce principe est valable pour les écrits bibliques comme pour tous les édifices théologiques érigés au cours des siècles. Reconnaître la validité de ce principe, c'est empêcher « la fossilisation dogmatique d'un message » (Baumann p. 140). C'est aussi donner toute sa valeur et sa chance à l'effort herméneutique, tâche primordiale de toute théologie.

Dans cette perspective, l'adolescence est un terrain culturel comme un autre. Il y a deux cultures adolescentes, pourrions-nous dire, qui toutes deux façonnent la mentalité des adolescents. Celle qui est due à l'espace-temps correspondant à l'âge des jeunes, l'autre au contexte social dans lequel vivent ces derniers. Néanmoins, je pense que la prise en compte de la mentalité générée par l'âge des 13 à 16 ans, c'est-à-dire de la première

adolescence, n'est pas suffisante. C'est surtout le contexte culturel qui intéresse nos deux théologiens.

Dans cette perspective, la didactique théologique revient à trouver les accentuations qui peuvent rejoindre l'adolescent dans sa culture, donc dans son vécu. Baumann, à ce propos, met en évidence « trois thèmes fondamentaux constitutifs de tout catéchisme » : la foi en Dieu, la foi en Jésus, l'espérance (p. 136).

Dubied lui aussi propose trois thèmes : la confiance de base « dans la réalité qui fait voir le monde comme un lieu de promesse, malgré tout... » ; apprendre la protestation qui conduit finalement à l'acceptation de la vie : Dieu le fils (p. 143) ; le courage du renouvellement permanent, c'est-à-dire du changement (p. 147).

Ainsi, nos deux auteurs, à travers des formulations légèrement différentes sont tout à fait d'accord. Et je pense qu'ils ne sont guère contestables dans leurs affirmations. Pour ma part, je regrette que la thématique de l'amour, qui dicte toute l'attitude de Jésus ne soit pas prise en compte. L'œuvre de Jésus, en effet, ne se limite pas à la protestation.

La thématique de la croix n'apparaît pas dans la formulation des thèses. Elle existe pourtant dans des acceptions non traditionnelles. Pour Dubied, la croix s'inscrit dans la perspective de la protestation contre l'absurdité du monde : « Mon Dieu, pourquoi m'as-tu abandonné ? » Mais dans la mesure où la croix donne naissance à la résurrection, elle renvoie à la possibilité réelle d'accepter positivement la vie, le monde et la mort.

Baumann parle aussi de la croix de Jésus (pp. 179s). Elle « constitue [...] un principe de relecture de tout son enseignement. Elle montre que la fragilité et la précarité de la condition humaine sont aussi le lieu de la vérité et de l'authenticité de la condition humaine ». La croix est l'ultime miroir anthropologique. Elle dévoile l'homme dans sa condition humaine réelle (p. 180).

Je pense pour ma part que ces réflexions sont profondes et intéressantes. Se pose cependant la question de savoir si l'évacuation de l'aspect non pas expiatoire mais sacrificiel de la croix, qui est un élément constitutif de la pensée néo-testamentaire, est acceptable. Jésus a donné sa vie et cela est en rapport avec le pardon. Nos auteurs n'ont-ils pas l'un et l'autre tendance à escamoter le problème du mal, auquel d'ailleurs les jeunes de la première adolescence sont aussi sensibles, et à affaiblir la force de la théologie ? Pour ma part, je le crains.

2.2. La question herméneutique

La pensée de Baumann, plus que celle de Dubied, est fortement bultmannienne, trop à mon sens. « La réalité dont parle la foi est la vie personnelle de chacun » (p. 176). « Le message évangélique parle de l'

homme dans sa réalité d'homme. Il veut retentir au cœur même de la vie pour y produire son effet » (p. 117). On ne peut être que d'accord avec ces paroles. Mais lorsque, dans ce même développement, Baumann affirme que « la foi ne parle pas d'une réalité métaphysique ou différente de celle que nous connaissons » (p. 117), il devient difficile de le suivre. Affirmer Dieu, en effet, c'est faire intervenir la transcendance, une réalité invisible, impalpable et différente, même si elle doit devenir existentielle. Ainsi l'expérience de Dieu, que recherche la catéchèse, ne saurait, à mon sens, se passer d'un commentaire sur Dieu.

Dans ce même passage, Baumann nous dit encore ceci : « Le message est [...] condamné à revêtir des formes variables, historiques. Il ne se réduit à aucune formule définitive. Il ne se présente jamais que sous la forme d'un essai d'interprétation dans une situation historique précise » (p. 117). Ici, je réagis encore. Il est vrai que les sociétés et par conséquent les hommes sont dans une perpétuelle évolution due au mouvement historique, aux découvertes, au progrès des connaissances, au développement de l'intelligence collective lorsque celle-ci n'est pas brimée. Et pourtant la nature humaine ne change pas, de même que le regard que Dieu porte sur elle. Lorsque Jésus, par exemple, prononce cette parole : « Génération adultère et perverse ! », sa parole, au-delà du constat immédiat, rejoint une essence existentielle qui, quels qu'en soient les revêtements divers dus au flux historique, s'avère permanente. Chaque génération n'est-elle pas adultère et perverse ? Si oui, le message évangélique transcende le mouvement changeant des apparences pour mettre le doigt sur l'éternel humain sous sa face négative ou positive et pour lui faire entendre la parole de renouveau. Que chaque catéchisé soit appelé à formuler lui-même le sens du message, cela est bien et pédagogiquement très important, et fut négligé pendant tous les siècles où ce qu'on lui demandait était de savoir répéter des formules en réponse à des questions stéréotypées. Accéder à une foi adulte postule le balbutiement du sens que le catéchisé exprime à son niveau de développement mental et spirituel avec les ressources d'expression qui sont les siennes. Et lorsque le catéchumène, quel que soit son âge, commence à parler, à prophétiser, pourrions-nous dire, voilà qui est merveilleux et son discours doit être pris très au sérieux. Mais cela ne dispense pas le catéchète d'explicitier à son tour la parole biblique pour mettre en évidence les enjeux permanents, ainsi que l'espérance persistante qu'elle dévoile. On ne peut pas réinventer le sens, il s'agit d'apprendre à le mieux comprendre, tout en le débarrassant des constructions dogmatiques contingentes qui le dénaturent plutôt qu'elles ne le servent.

Il n'y a pas, disent encore Baumann et Dubied, un savoir magistral qui s'oppose à l'ignorance du disciple. L'un et l'autre sont à la recherche du sens. Je suis d'accord si l'affirmation, si importante pour nos auteurs, vise la suffisance, voire l'arrogance théologique des clercs, laquelle ne

peut que bloquer le processus d'apprentissage ; je comprends leur souci tout à fait légitime de réclamer une didactique ouverte impliquant le droit à la recherche théologique ; mais je maintiens qu'il existe un regard permanent de Dieu sur la condition humaine, qui est un regard de compassion, que le catéchète a compris et dont il doit témoigner. D'ailleurs, Dubied et Baumann, en plaçant en première loge la problématique du changement, le sous-entendent clairement.

Je dirai dans le même sens – et ce sera ma dernière remarque théologique – que je ne suis pas convaincu par l'exégèse des paraboles de Jésus entreprise par Baumann. Le parti-pris de bannir toute allégorisation dans le discours de Jésus appauvrit le message. Des paraboles, il ne reste plus qu'une interpellation, à mes yeux insuffisamment motivante pour produire le changement désiré. Si, par exemple, la parabole du serviteur impitoyable n'est qu'une histoire de fous, est-elle vraiment pertinente pour opérer le renversement des valeurs qu'elle implique ? Est-elle davantage qu'une « machine à Tinguely » ? C'est quand même le comportement du roi-Dieu qui fonde l'appel au changement, l'appel à sortir de la mesquinerie quotidienne. Il y a quand même quelqu'un qui appelle au changement. Et bien plus, qui le donne. Les paraboles interpellent, mais elles disent aussi quelque chose sur Celui qui interpelle et plus spécifiquement sur la bonté de Celui qui interpelle. Et c'est quand on commence à comprendre cela que l'on peut saisir le besoin du changement.

J'ai évoqué tout à l'heure le bultmannisme excessif de Baumann. La parole biblique, au-delà de son expression formelle, de son cadre culturel et de son relatif fondement historique, interpelle l'individu et le conduit à des choix. Voilà, me semble-t-il, la position de Bultmann dont s'inspire Baumann. Cette position est forte, mais il ne faudrait pas qu'elle occulte la voix à la fois pathétique et miséricordieuse de Celui qui appelle. Et qui interpelle parce qu'il veut donner, parce qu'il veut sauver la vie.

2.3. La problématique du changement.

Le devenir subjectif du catéchumène est cependant à envisager dans une perspective chrétienne. Dubied écrit ceci : « Il s'agit pour nous de montrer en quoi le rapport à Dieu change l'existence » (p. 92). La problématique du changement est donc au cœur de la réflexion de nos deux auteurs. La didactique du catéchisme postule l'entière liberté du catéchumène, mais elle ne répudie pas l'exigence de la vérité. C'est probablement cette exigence qui conduit nos auteurs à la problématique du changement. Le catéchisme induit et souhaite sans doute un ou des changements dans la vie des catéchisés. Il en offre en tout cas la possibilité.

Dubied écrit ceci : « La catéchèse doctrinale ne peut pas se suffire à elle-même. Elle doit être articulée à une catéchèse du changement, à une communication propre à mettre son destinataire dans la position où il

verra clairement pour lui-même s'ouvrir la perspective de la foi et de ses conséquences ou bien du rejet et de ses conséquences. » (p.108)

Le changement concerné par le catéchisme touche au système des convictions, à l'image du monde de l'individu. Il consiste en un recadrage, mot important utilisé par nos deux auteurs. Il y a recadrage lorsque l'image du monde d'une personne est modifiée.

Pour Watzlawick, auteur auquel se réfère Baumann, la dynamique du changement implique un processus en 4 phases (p. 59) :

- définir clairement le problème en termes concrets,
- examiner les solutions déjà essayées,
- définir clairement le changement auquel on veut aboutir,
- formuler et mettre en œuvre un projet pour effectuer ce changement.

Et Baumann insiste sur le fait que le langage du changement n'est pas un langage explicatif, discursif, mais un langage qui se concrétise « dans le mot d'esprit, les aphorismes, les ambiguïtés, les calembours, les malentendus », impliquant l'humour, la fiction, la poésie, la dramaturgie, etc. (p. 59). Ce disant, nous sommes en pleine communication indirecte. Celle-ci n'attaque en effet pas frontalement l'individu ; elle use de détours qui ont pour but d'éveiller, d'inquiéter la pensée pour la mettre en route vers de nouveaux horizons. Le langage des paraboles utilisé par Jésus en est la meilleure illustration. Nos auteurs décrivent aussi le langage du changement en termes de « questionnement existentiel » et d'interpellation.

Nous voyons tout l'intérêt de la revendication centrale de la réflexion de Baumann et Dubied. Le concept de la communication indirecte ouvre à la créativité en matière de catéchèse des horizons nouveaux exaltants et extrêmement stimulants. En revanche, il faut bien mettre en évidence que l'élaboration et la pratique du catéchisme, dans cette perspective, relèvent de l'art, voire de la haute voltige, ce qui n'est pas à la portée de tout un chacun. Le problème de la formation des catéchètes devient dès lors crucial et le peu de temps accordé à cette formation par les facultés de théologie et les stages pastoraux s'avère bien insuffisante. Ne faudrait-il pas créer un Institut Romand de formation catéchétique ?

Je ne voudrais pas que les perspectives développées par Baumann deviennent un système dogmatique de pédagogie catéchétique. La méthode directe, dans la mesure où elle ne relève pas de l'esprit d'intolérance, garde sa valeur. Il y a quelque chose à proclamer, la Bonne Nouvelle, et cette proclamation n'est pas une agression par rapport à la liberté d'autrui. L'endoctrinement, lui, est une intolérable prise de pouvoir sur autrui. La proclamation, en revanche, si on n'en use pas à temps et contre-temps, peut elle aussi mettre le catéchumène en route vers plus de lu-

mière. D'accord donc avec le concept de méthode indirecte, à la condition qu'elle ne devienne pas un système rigide.

2.4. La didactique du catéchisme et ses particularités

Baumann s'attaque ensuite à la didactique proprement dite, en commençant par déterminer les règles devant régir l'invention de la communication indirecte. Car la matière enseignée renvoie à une méthodologie particulière. Celle-ci, nous le savons, vise un but précis : la recherche de la vérité par le destinataire. Elle suscite un devenir subjectif, un changement de l'image du monde, une conversion liée au recadrage des points de vue. Vu la richesse, l'abondance, la densité, la complexité et l'ordonnance dispersée des informations, je ne puis qu'évoquer succinctement quelques règles mises en évidence :

— Il faut éviter toute contradiction implicite entre la forme et le fond, entre le but recherché et les moyens d'y parvenir. Il s'agit en somme de délivrer le message « dans une modalité qui ne le détruit pas ».

— L'équipe catéchétique doit vivre sa foi dans l'humour. Cela signifie qu'elle doit savoir prendre une distance, du recul par rapport à ses propres convictions, à son image du monde. Le catéchète doit apprendre à rire de soi et à vivre de manière décrispée ses certitudes. Cette attitude fait intervenir l'humour dans la relation et met les enseignés à l'aise parce qu'ils ne se sentent pas opprimés par l'attitude de l'animateur. Cela garantit un processus didactique ouvert.

— Il faut renoncer à transmettre en priorité un savoir pour se concentrer uniquement sur la tentative de mettre en route le questionnement existentiel qui est le but du catéchisme puisque c'est à travers lui que le catéchumène peut se mettre à cheminer. Le catéchète est un accompagnateur et non un endoctrineur.

— La didactique doit développer des structures qui préservent la nécessité pour l'adolescent de faire des choix. Cela signifie que la catéchèse doit intégrer à son projet la liberté des jeunes.

— L'enseignement et l'éducation sont à comprendre comme un système d'interactions, comme un réseau de communication. Donc le niveau relationnel est capital. Cela va se traduire par le fait que tous, catéchètes et catéchumènes, participent à une recherche commune caractérisée par l'abandon volontaire de tout schéma qui voudrait imposer que l'un sait et que l'autre a tout à apprendre. De sorte que le catéchisme est un enseignement et un apprentissage communs. Il devient du même coup un « microcosme de vie » selon les mots mêmes de Baumann, c'est-à-dire un mouvement d'échanges réciproques. Ce faisant, il développe des formes d'activité et de vie radicalement différentes de celles de l'école. L'école privilégie le cognitif, le catéchisme la vie qui s'exprime dans la recherche commune.

— Les catéchètes doivent se donner la peine de bien connaître la situation dans laquelle le processus d'apprentissage va s'inscrire. Une « photographie » plus ou moins exacte du groupe s'impose dès le début du processus. En effet, cette connaissance du terrain permettra de choisir judicieusement les éléments didactiques. Il importe, en effet, que la didactique soit en prise sur la réalité même des jeunes. La Bible elle-même ne peut être utile que dans la mesure où son message devient signifiant par rapport aux structures sémantiques des jeunes.

« Le problème, écrit Dubied (p. 79) consiste [...] à donner au texte l'occasion de retentir comme parole dans l'expérience ». Le but de la catéchèse — et sa limite aussi — est de « donner l'occasion au texte de retentir » ; c'est-à-dire d'être entendu, non pas comme parole abstraite, mais comme interpellation signifiante par rapport à ce qu'on est en train de vivre. « Il s'agit, écrit Baumann, de laisser surgir le texte au bon moment ».

Toutes ces affirmations de base sont capitales. Elles ne sont pas vraiment nouvelles. Le renouveau catéchétique qui s'est affirmé dès 1960 a dit les mêmes choses, peut-être avec d'autres mots, et moi aussi, dans mon livre *Evangelie et Adolescence* paru en 1970.

Mais Baumann apporte encore des éléments nouveaux très originaux. Pour induire le changement dans la mentalité des adolescents, écrit-il, il faut briser les simplifications idéologiques concernant la vie dont leur esprit est rempli : préjugés, idées toutes faites, poncifs, etc. Mais comment ? En faisant intervenir dans le processus didactique des éléments inattendus comme dans les paraboles de Jésus. Ou bien une démarche de désinformation ou de recontextualisation. C'est la fiction qui permettra d'induire cette démarche en rendant peut-être possible la décrispation des convictions trop rigides. « Didactiquement, la tâche se résume à inventer des techniques de travail d'animation qui contribuent à problématiser les convictions en développant des stratégies d'irruption de l'inattendu, de ruptures logiques, de mise en concurrence de la raison et du cœur, de désinformation » (p. 101).

Baumann propose aussi que soient mises à l'épreuve les convictions affirmées, les attitudes, les engagements des jeunes et même des gens en général. Comment ? Par la mise en scène d'expériences diverses permettant de souligner les contradictions si fréquentes existant chez chacun d'entre nous entre le dire et le faire. Voilà des activités-test extrêmement intéressantes dont l'invention ne peut que féconder la recherche catéchétique.

Baumann s'exprime encore sur les formes de communication propres au catéchisme. Il les veut très diversifiées : l'aspect cognitif de l'enseignement n'est pas la première chose, puisque le travail catéchétique, nous le savons, est l'affaire du catéchumène. Le catéchète par

conséquent ne sera pas pressé de communiquer à ses catéchumènes sa propre science.

Baumann souligne en grosses lettres le principe suivant (p. 140) : « L'activité d'abord, la formule après ». Il faut donc que le catéchumène s'exerce aux potentialités de la foi. Et c'est quand il en aura joué certains enjeux qu'il pourra trouver des formulations personnelles et des embryons de confession de foi qui plus tard, bien sûr, seront remis sur le métier.

Pour ce faire, la structure espace-temps du catéchisme doit se concevoir autrement que celle de l'école : les jeunes doivent pouvoir disposer d'un local approprié dont l'aménagement sera fonction des impératifs du travail catéchétique. Hélas ! ce n'est pas toujours possible ! Ce local doit être un lieu de vie où « l'on travaille, mange, pleure, rit, s'amuse, discute, expérimente ». Le temps doit se structurer autrement qu'à l'école. Les animateurs doivent établir un agenda annuel car c'est quand même eux qui déterminent le cadre des activités. Ils doivent abandonner la rencontre hebdomadaire. « Les différentes activités ne devraient pas toujours se situer aux mêmes heures et le même jour de la semaine ». Cela précisé, Baumann met en évidence trois formes d'activité :

— Les travaux thématiques, qui se déroulent à l'intérieur et à l'extérieur du local. Cela réclame des rencontres de plusieurs heures avec un petit repas.

— Des activités plus souples pouvant se réaliser dans le cadre d'une permanence d'ouverture du local. Celles-ci relèvent du travail individuel de chaque catéchumène. Elles lui permettent de mettre en ordre les documents fournis, de classer des photos, de faire, par exemple, un rapport sur une activité. Les animateurs sont présents, prêts à aider les jeunes dans leurs travaux. Un libre va-et-vient s'installe, avec comme seule exigence l'accomplissement du travail personnel. Tout cela permet de développer positivement le tissu relationnel.

— Des activités pratiques : un choix d'engagements est offert aux catéchumènes. C'est la formule « stage ». Des tâches sociales à accomplir (visites, coups de main, etc.) sont choisies en fonction des thèmes traités au catéchisme. Ces tâches permettent aux jeunes de s'exercer à des rôles et à des compétences. Chacun choisit ce qui l'intéresse. Ces activités pratiques représentent une mise en exercice du moratoire, c'est-à-dire du temps offert par la société aux jeunes, selon Erikson, pour trouver leur identité en jouant des rôles, en faisant des expériences qui leur permettront peu à peu d'acquérir des compétences, qui les aideront à trouver et à fixer leurs projets de vie personnelle.

Ainsi, les trois formes d'activité que je viens d'évoquer, qui allient réflexion, expérience et compréhension, constituent la structure catéchétique que l'on peut parer du beau mot d'« atelier ». « Atelier protégé »,

précise Baumann. Et c'est dans ce contexte que sera interrogée la tradition biblique. « C'est là qu'elle se formule et qu'elle devient porteuse d'espérance. Les adolescents en découvrent ainsi la pertinence et la vérité ».

CONCLUSION

Sur la base de ce que je viens d'évoquer, j'aimerais ici exprimer à Baumann ma reconnaissance. Ses propositions pratiques, qui concrétisent tout l'appareil de recherches théoriques livrées dans son livre et celui de Dubied, manifestent qu'un pas important, voire définitif, a été franchi dans la réflexion catéchétique et l'élaboration de la pratique. Et c'est le concept d'« atelier » qui me paraît être le grand progrès.

Vers la fin des années 60, nous avons rompu délibérément avec le catéchisme doctrinal, non sans résistances. Nous avons rompu aussi avec l'enseignement de type scolaire, remplaçant le mot « leçon » par celui de « rencontre », marquant ainsi notre volonté de mettre au premier plan le dialogue des uns et des autres dans la liberté. Cela était bien, et ce fut réussi, même si certains nous accusèrent de brader la Bible. Nous voulions même que la catéchèse fût « actante », c'est-à-dire en acte et pas seulement en paroles. Mais cette mise en activité des catéchumènes intégrée dans la démarche didactique ne s'est pas vraiment élaborée, de sorte que la catéchèse est restée essentiellement verbale, voire encore trop doctrinale.

Baumann, avec l'aide de Dubied, a su aller plus loin. Trois éléments me paraissent capitaux :

- L'intégration du travail individuel, personnel, du catéchumène dans la démarche globale par le moyen de stages et de rapports d'activité qui vont lui permettre de faire des expériences, voire d'acquérir des compétences, d'opérer des retours sur lui-même, toutes choses qui l'enrichiront, l'interpelleront, l'émotionneront.

- L'intégration du jeu, de la fantaisie, des activités d'imagination dans le processus catéchétique.

- La transformation des week-ends et camps en jeux catéchétiques. C'est vraiment l'intégration des activités dans le processus catéchétique qui est intéressante et aussi fondamentalement juste. C'est vraiment dans ce domaine que la recherche doit aujourd'hui s'approfondir.

Mais immédiatement se posent deux immenses questions :

- Une conception aussi globale de la catéchèse est-elle réalisable dans le cadre d'une activité pastorale surchargée, et soumise à tant de tâches disparates ? Et les Eglises d'aujourd'hui auront-elles la force d'investir de pareille façon dans la catéchèse ?

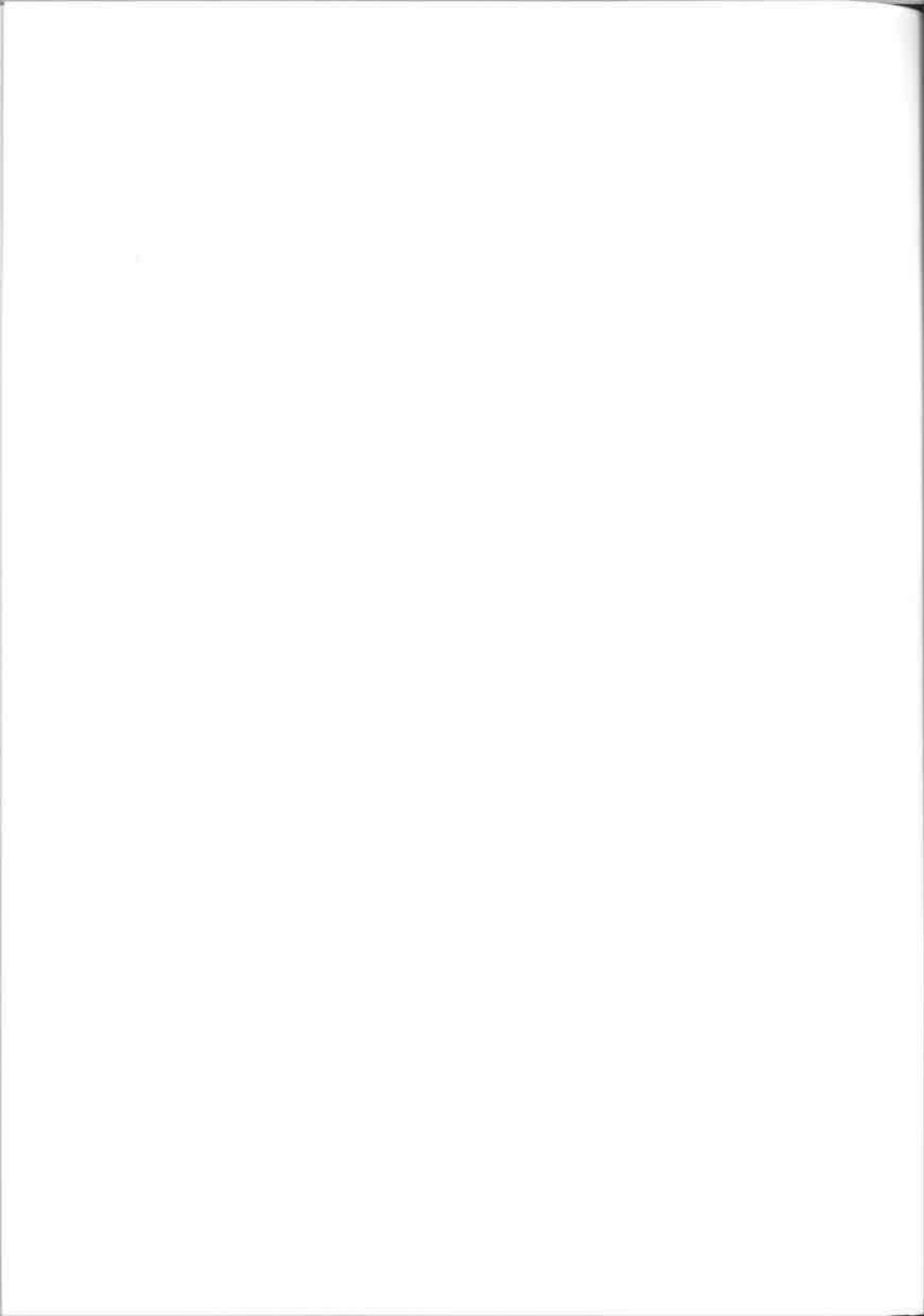
— Lorsqu'on lit la dernière partie pratique de votre livre, on apprend que l'expérience que vous avez relatée mobilisait 6 personnes animatrices dont 5 laïcs. Ceux-ci travaillent en groupe, élaborent le programme, participent aux camps et week-ends, accompagnent les jeunes dans leurs travaux individuels, procèdent à de constantes évaluations du travail et des progrès des catéchumènes. Quel incroyable labeur ! Qui par surcroît devrait recommencer d'année en année. D'où ma question : ce que vous proposez – à quoi j'adhère en très grande partie comme je l'ai montré – est-il autre chose qu'un grand rêve ?

Enfin, et ce sera ma dernière remarque : « Jésus à 15 ans », tel est le titre de votre livre. C'est dire que vous visez les jeunes qui vivent leur catéchisme entre 13 et 16 ans. Ceux-ci sont bien adolescents, mais ils vivent leur première adolescence, et celle-ci se différencie assez fondamentalement de la seconde adolescence vécue par les 17 à 20 ans. L'ensemble de votre démarche me semble bien plus appropriée à la deuxième qu'à la première adolescence. La deuxième adolescence, c'est le temps des synthèses personnelles et des choix. C'est l'heure où s'élabore le projet de vie.

Pendant la première adolescence, l'individu est encore à moitié enfant, égocentrique par surcroît, intéressé par ses exploits, ses relations avec ses copains, peu apte à une réflexion fondamentale le concernant. L'heure de se prendre en main, l'heure des choix n'a pas encore sonné pour lui. Entrera-t-il vraiment dans la démarche que vous lui proposez ? C'est à vous de répondre.

J'aurais encore beaucoup d'autres remarques à faire, notamment au sujet de la grille d'analyse didactique du catéchisme que Dubied et Baumann ont mise au point. Ce type de recherche est extrêmement intéressant ; les stades de structures de sens dans lesquelles baigne la mentalité des jeunes sont bien repérés, mais à mon sens pas encore bien définis. Et l'on ne voit pas encore comment on peut faire passer quelqu'un d'un stade à un autre de qualité supérieure. D'ailleurs, les sauts qualitatifs peuvent-ils être programmés ? Vous l'avez écrit vous-même, M. Baumann : « La didactique s'arrête devant la conscience individuelle ». Mais de toute façon, cette recherche est à poursuivre.

Mille fois merci, Messieurs Dubied et Baumann, pour vos deux livres passionnants qui ouvrent à notre réflexion et à notre praxis des horizons nouveaux exaltants.



Pour s'abonner aux

CAHIERS DE L'IRP

s' adresser à :

Institut Romand de Pastorale
BFSH 2
1015 Lausanne — Suisse

Tél. : 021 / 692 27 39

Fax : 021 / 692 27 05

CCP : 10-16667-2

L' IRP associe en un travail commun les responsables des disciplines recouvrant le champ de la Théologie Pratique dans les trois facultés de Genève, Lausanne et Neuchâtel.

Parmi les thèmes des anciens cahiers :

Supervision • Multitudinisme et actes pastoraux • Théologie au féminin • Cure d'âme et supervision • Prêcher • Le pastorat • Le système de nos croyances • La théologie pratique protestante d'expression française • Formes et structures (Recherches en homilétique, ecclésiologie et architecture religieuse) • Pasteur/Pasteure, un profil professionnel • Ecclésiologie et architecture • Les cultes pour fatigués et chargés • Modèles homilétiques • Tissu social et lien ecclésial

Prix de ce cahier :

SFr. 5.-

FF 20.-

Prix de l'abonnement :

SFr. 12.-

FF 48.-

l'an.

ISSN : 1015-3063