

LA DIDACTIQUE DU CATÉCHISME DES ADOLESCENTS

Thèse

présentée à la Faculté de théologie
de l'Université de Neuchâtel
pour l'obtention du grade de docteur en théologie

par

MAURICE BAUMANN

NEUCHÂTEL
1993

JÉSUS À 15 ANS

PRATIQUES

Collection dirigée par l'Institut romand de pastorale
avec la collaboration de

Pierre-Luigi Dubied (secr. de la collection), Laurent Gagnebin,
Ermanno Genre, Isabelle Grellier, Henry Mottu et Bernard Reymond

1. *Pratique et théologie*. Hommage à Claude Bridel (P. Bridel, éd.).
2. Hans van der Geest, *Entretiens en tête-à-tête*.
3. Pierre-Luigi Dubied, *Le pasteur : un interprète*. Essai de théologie pastorale.
4. Fred B. Craddock, *Prêcher*.
5. Walter Hollenweger, *L'Expérience de l'Esprit*. Jalons pour une théologie interculturelle.
6. Bernard Reymond, *Entre la grâce et la loi*. Introduction au droit ecclésial protestant.
7. Laurent Gagnebin, *Le culte à cœur ouvert*. Introduction à la liturgie du culte réformé.
8. Dietrich Bonhoeffer, *La Parole de la Prédication*.
9. Pierre-Luigi Dubied, *Apprendre Dieu à l'adolescence*.
10. Maurice Baumann, *Jésus à 15 ans*. Didactique du catéchisme des adolescents.

**UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL
FACULTÉ DE THÉOLOGIE**

**LA DIDACTIQUE
DU CATÉCHISME
DES ADOLESCENTS**

THÈSE

présentée à la Faculté de théologie de l'Université de Neuchâtel
pour l'obtention du grade de docteur en théologie

par

MAURICE BAUMANN

**NEUCHÂTEL
1993**

**La Faculté de théologie de l'Université de Neuchâtel,
sur la base des rapports des professeurs Pierre-Luigi Dubied (Neuchâtel),
Marc Donzé (Fribourg) et Pierre-André Stucki (Neuchâtel),
autorise l'impression de la présente thèse, sans toutefois exprimer
d'opinions sur les propositions qu'elle contient**

Neuchâtel, le 15 décembre 1992

Le doyen : Gottfried HAMANN

TABLE DES MATIÈRES

<i>Préface</i>	7
PREMIÈRE PARTIE : SOURCES	9
I. Introduction	11
Méthode et domaine de recherche	12
<i>Intermède de fiction</i>	17
II. Historique	19
1. Une école exemplaire : la <i>Religionspädagogik</i> allemande	19
2. Perspectives	39
<i>Intermède de fiction</i>	43
III. Théologie et communication	45
1. Kierkegaard et la communication indirecte	47
2. Le langage de changement	57
3. Les paraboles à intrigue	61
4. Synthèse et perspectives	91
<i>Intermède de fiction</i>	109

DEUXIÈME PARTIE : DIDACTIQUE ET CATÉCHISME	111
IV. <i>La didactique générale</i>	113
Les étapes didactiques	120
V. <i>La didactique du catéchisme et ses particularités</i>	125
1. Les partenaires et le cadre	125
2. La grille d'analyse didactique	148
VI. <i>Implications</i>	167
1. Bible et catéchisme	167
2. Didactique et théologie	175
<i>Intermède de fiction</i>	193
TROISIÈME PARTIE : ESQUISSE DE MISE EN ŒUVRE PRATIQUE	195
VII. <i>Une situation concrète</i>	197
Première analyse	199
VIII. <i>Exemples</i>	205
1. Première étape didactique	205
2. Deuxième étape didactique	215
3. Troisième étape didactique	233
4. Bilan	239
<i>Intermède de fiction</i>	241
<i>Conclusion</i>	243
<i>Intermède de fiction</i>	244
<i>Index analytique</i>	245
<i>Index des auteurs cités</i>	247
<i>Index des références bibliques</i>	249
<i>Bibliographie</i>	251

PRÉFACE

L'époque s'interroge. Le progrès triomphant se brouille. La quête du sens, des repères et de nouvelles espérances se ravive. Le mépris à l'égard des traditions religieuses s'estompe.

C'est une chance et un piège.

Le piège renferme l'esprit revanchard, le triomphe arrogant : profiter d'un désarroi pour harceler, endoctriner ; bref, catéchiser. Cette colonisation intégriste n'est ni recommandable, ni évangélique. Elle navigue à cent lieues de la tradition réformée.

La chance consiste à relever allégrement un défi : redire notre espérance en inventant les mots, les gestes et les formes que notre temps peut entendre.

Le présent travail souhaite relever le défi. Il est né de la pratique pastorale. Il reflète de nombreuses expériences et de multiples interrogations. Il est intimement lié à notre temps.

Mais le catéchisme est-il bien le lieu approprié ? Souvent catéchisme rime avec dogmatisme et discours autoritaire. Notre entreprise se veut différente. Elle envisage le catéchisme comme l'occasion d'une recherche commune placée sous le signe de la liberté et du sérieux de l'humour. L'enseignement religieux de l'Église devient alors un chemin de découvertes tant pour les catéchumènes que pour les catéchètes. Pour esquisser cette aventure personnelle, nous avons intégré des intermèdes de fiction retraçant les joies et les doutes d'un catéchète autodidacte.

Parler de la didactique du catéchisme n'a pas la prétention de proposer la seule et unique didactique. Nous souhaitons simplement mettre le doigt sur une problématique généralement ignorée dans l'enseignement religieux. Au catéchisme, les choix méthodologiques s'inspirent trop souvent de leur caractère moderne et de leur force de séduction momentanée. A ne pas réfléchir leur insertion cohérente dans l'ensemble du processus, on risque l'impasse de l'essoufflement avec son cortège de symptômes affligeants : l'indifférence, le désintérêt et le chahut.

Notre thèse propose une analyse globale de la didactique. Elle aboutit à la formulation d'un concept pédagogique original : la méthode indi-

recte. Celle-ci conduit à une démarche ouverte qui préserve la liberté de choix de chacun face au message chrétien.

Je veux remercier ici toutes celles et tous ceux qui ont contribué à la naissance du présent travail :

— mes nombreux catéchumènes dont l'esprit critique et la bienveillance m'ont ouvert de nouveaux horizons ;

— les catéchètes de la paroisse de Saint-Imier et leur pasteur. Leurs trouvailles catéchétiques sont un délice dont je me suis avidement nourri ;

— la Faculté de théologie de Neuchâtel qui a accepté mon projet et l'a reçu comme thèse de doctorat ;

— l'Office des bourses du canton de Neuchâtel et l'Union synodale réformée évangélique Berne-Jura dont la générosité a largement contribué à la publication de ma thèse.

Un merci particulier au professeur P.-L. Dubied, mon directeur de thèse ; ses exigences rigoureuses et sa perspicacité soutenue m'ont permis de mener à bien le présent travail.

Saint-Imier, mai 1993

PREMIÈRE PARTIE
SOURCES

Chapitre I

INTRODUCTION

Actuellement, la catéchèse des adolescents suscite de nombreuses recherches¹. D'une part, nous lisons des travaux théoriques, d'autre part, nous découvrons des propositions concrètes pour la pratique catéchétique. Ces recherches donnent lieu à de nombreux essais. Les expériences les plus diverses sont ainsi mises sur pied. L'effervescence dont nous parlons ici fait suite à une longue période de stabilité durant laquelle le catéchisme se pratiquait sur le modèle de ceux de la réforme². Abordé aujourd'hui sous différents aspects, il représente un des domaines privilégiés de la réflexion, spécialement en théologie pratique. Pour faire le tour de la question, la théologie dialogue avec les sciences humaines, interroge la pédagogie, se confronte aux résultats des sciences de l'éducation. Nous nous trouvons au seuil d'un vaste et passionnant domaine.

Nous n'avons pas l'ambition d'aborder l'ensemble de ces questions. Notre propos se limite à un domaine particulier : la didactique. Le présent travail ouvre une piste de réflexion visant à l'élaboration d'une théorie permettant la mise en place cohérente d'une didactique du catéchisme. Nous la traiterons globalement, comme faisant partie d'un tout. Pour mener à bien notre entreprise, nous proposons une démarche en quatre temps :

a) Historique des recherches catéchétiques de ces trente dernières années³ ;

b) définition de la particularité spécifique à la didactique du catéchisme⁴ ;

c) élaboration de la didactique catéchétique dans le cadre de la didactique générale⁵ ;

¹ Nous parlerons dorénavant simplement de catéchisme.

² Cf. à ce sujet, P.-L. DUBIED, *Apprendre*, p. 25-40. Les indications bibliographiques complètes sont données dans la bibliographie en fin de volume.

³ Première partie : chap. II.

⁴ Première partie : chap. III.

⁵ Deuxième partie.

d) esquisse du travail didactique concret en partant d'une situation précise⁶.

Méthode et domaine de recherche

Jusque vers les années soixante, la réflexion catéchétique part d'un présupposé incontesté : la théologie définit la matière du catéchisme qu'elle propose ensuite au praticien afin que ce dernier la décore pédagogiquement et didactiquement. Ainsi, les nouveaux catéchismes fleurissent avec l'émergence des divers courants théologiques. Cette quiétude dogmatique est brusquement déstabilisée par l'apparition des premiers symptômes signalant les mauvais fonctionnements du catéchisme. « La pédagogie catéchétique traditionnelle n'agit plus comme par le passé : elle est en échec. Bien souvent le catéchisme est victime de l'indiscipline, du chahut ou encore du désintérêt de ses principaux usagers »⁷. Dès lors, la réflexion catéchétique s'oriente différemment. Le catéchisme n'est plus considéré comme un phénomène unique en son genre. Il est un lieu de socialisation religieuse et un processus d'apprentissage faisant partie de l'ensemble des structures éducatives de la société. En tant que tel, il est soumis aux mêmes contingences que d'autres processus similaires, tout en conservant sa spécificité propre. Cette nouvelle orientation multiplie inévitablement les perspectives d'approche du catéchisme. Il ne peut plus être abordé du seul point de vue théologique. « La didactique et la pédagogie de la religion ont comme urgence première de renoncer à leur point de départ unilatéralement théologique, afin de cerner les différents facteurs composant le champ de la pédagogie religieuse et d'analyser leurs possibles relations »⁸. Ce programme met en évidence deux points névralgiques :

a) « Le décalage toujours plus grand entre les résultats de la recherche exégétique (...) et les affirmations des livres d'histoires bibliques et des manuels de pédagogie religieuse utilisés dans les préparations »⁹.

b) « Le fossé incommensurable entre les découvertes psychologiques, sociologiques et pédagogiques concernant l'adolescence et l'image de l'élève que se fait l'enseignant habituel de la religion »¹⁰.

⁶ Troisième partie.

⁷ P.-L. DUBIED, « La foi peut-elle s'apprendre ? », in : *CE*, 3/1988/V1.

⁸ E. PAUL, « Das Ende einer theorieelosen Religionspädagogik », in : G. STACHEL, *Was ist Religionspädagogik ?*, p. 28. Sauf indication particulière, toutes les traductions ont été faites par nos soins.

⁹ K. WEGENAST, *Der biblische Unterricht*, p. 10.

¹⁰ K. WEGENAST, *op. cit.*, p. 10.

La recherche devient pluridisciplinaire ; elle ne se limite plus à la seule réflexion théologique. La thèse de E. Paul prend des allures de mot d'ordre : « Une chose est certaine, une catéchèse qui s'élabore unilatéralement (par exemple à partir de la théologie), n'est pas digne de ce nom ; et surtout, elle n'a plus aucune chance »¹¹.

Dorénavant, tout se complique. Le premier indice de cette complexification se manifeste par le foisonnement des modèles catéchétiques et l'étonnante diversité de leur contenu. La mise en œuvre d'un seul thème nécessite des recherches abondantes¹². Dans une telle situation, le chercheur se voit contraint à une approche plus globale. Il s'efforce d'établir une théorie du catéchisme qui se constitue en un réseau catégoriel fixant les conditions nécessaires à l'élaboration cohérente et responsable d'un projet catéchétique particulier. « Théorie » est à comprendre comme un modèle conceptuel qui permet une simulation abstraite de l'objet étudié. « Mais une simulation est toujours plus ou moins fidèle. Autrement dit, un modèle scientifique ne peut jamais rendre compte du réel dans son intégralité. Il offre nécessairement une représentation quelque peu idéalisée ou simplifiée de son objet ; il construit une vision "exemplaire" de la réalité »¹³. L'objet dont il va être question doit être précisé, car on peut tenir compte d'un cadre plus ou moins large. « Tout modèle suppose donc une abstraction par rapport au donné brut qu'il simule, et opère parmi les propriétés ou parties de son objet un tri entre celles qui seront retenues (...) et qu'on qualifie de "pertinentes", et celles qui seront négligées, que le modèle ne prétend pas représenter, et qu'on appellera "non-pertinentes" »¹⁴. Le danger inhérent à une telle perspective est réel ; en effet, si elle omet d'effectuer un tri rigoureux, la théorie risque de proposer une définition de son « objet » tellement complexe que sa pertinence peut être mise en doute. Pour diminuer le risque d'une telle complexification, notre travail s'en tiendra rigoureusement aux propriétés spécifiques à notre objet (la didactique du catéchisme)¹⁵. Ce choix nous impose une approche se limitant à un double champ de propriétés pertinentes :

a) Le champ théologique ; ce point de vue permet de rappeler la spécificité du catéchisme. De quoi et de qui parle-t-on ? Que peut-on apprendre ? Quels sont les enjeux ?

¹¹ E. PAUL, « Das Ende einer theorielosen Religionspädagogik », in : G. STACHEL, *Was ist Religionspädagogik ?*, p. 31.

¹² Cf. par ex. à ce sujet, F. & M. RICKERS, *Revolution* (270 p. !); G. BITTER, *Erlösung* (423 p. !).

¹³ A. BERRENDONNER, « Les modèles linguistiques et la communication », in : J. COSNIER, *Les voies du langage*, p. 15.

¹⁴ A. BERRENDONNER, *op. cit.*, p. 16.

¹⁵ Cf. la deuxième partie.

b) Le champ pédagogique ; il s'agit d'une approche permettant, d'une part, d'analyser les différents facteurs (sociologiques, scolaires, familiaux, etc.) constitutifs du catéchisme et, d'autre part, de préciser leurs solidarités ; cette perspective analyse l'ensemble du processus d'apprentissage pour en dégager les différentes structures. Dans ce champ de propriétés nous distinguons encore :

ba) La didactique ; afin de réfléchir globalement à la démarche d'enseignement et d'apprentissage dans le catéchisme¹⁶.

bb) La psychologie ; pour mieux connaître la situation des partenaires du catéchisme.

A partir de ces différentes analyses nous pensons qu'il est possible d'approcher la didactique d'un double point de vue :

a) Comme élément constitutif de l'ensemble du processus d'enseignement et d'apprentissage ;

b) en tant que méthodologie du catéchisme.

Les différents éclairages proposés ici entretiennent un rapport dialectique plutôt que hiérarchique. Il implique un respect des différentes perspectives qui sont appelées à s'interroger réciproquement sur leurs exigences, leurs hypothèses et leur compatibilité. Chaque discipline a des arguments et des questions critiques à faire valoir, mais elle ne peut pas les ériger en revendications prioritaires, que ce soit au nom de la prétention à la vérité ou au nom de son développement scientifique.

Cet aspect épistémologique de la question manifeste les conséquences de la fin de la monoculture théologique du catéchisme. Certaines évidences sont remises en cause. Il n'est pas sûr que l'on puisse assigner un but unique et définitif au catéchisme ; il est problématique de s'en référer à une conception unique et définitive de l'Église ; la définition de la foi chrétienne elle-même promet quelques difficultés, particulièrement lorsque l'on s'aventure dans les thèmes traditionnels : la grâce, la justice, le péché, Jésus et Dieu¹⁷.

¹⁶ Nous reprenons les notions de pédagogie et de didactique proposées par M. BAUMANN et P.-L. DUBIED, « Théologie et pédagogie », in : *ETR* 3/1986/371-382, cf. en particulier note 1 p. 371. Ces propositions rejoignent aussi celles de K.E. NIPKOW, « Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht », in : *EE* 2/1984/131-147 (en particulier la note 5 p. 132).

¹⁷ Cf. à ce sujet : « On ne peut pas affirmer qu'il soit *fermement* établi ce qu'est le christianisme. » H. BRAUN, « Die Unentbehrlichkeit christlicher Tradition », in : W. JENS, *Warum*, p. 70. « (...) en face de la multiplicité des traditions et des interprétations, nous ne pouvons éviter de nous demander : qu'en est-il de l'essence même de la foi chrétienne ? ». F. VOUGA, *A l'aube*, p. 85. Ou sous une forme plus ironique : « Il importe pour chacun de nous (...) de prendre au mot les chrétiens par rapport au christianisme, car il commence à y avoir quelque chose d'indécent dans tout ce qui ose s'afficher en tant que chrétien. » F. DORRENMATT, *Monstervortrag*, p. 110.

Ces questions restent ouvertes ; les choix théologiques qui en résultent ont des conséquences qui orientent les options didactiques. Pluralisme n'est pas synonyme de relativisme. Notre ambition se limite donc à proposer un cadre de cohérence pour aborder la didactique du catéchisme.

Pratiquement, la démarche se présente ainsi : nous souhaitons jeter un regard multiple sur le catéchisme. Nous le considérons comme un phénomène dynamique qui nécessite différents points d'observation. Le regard porté dans « l'atelier » du catéchisme le sera parfois de l'extérieur, comme si nous l'observions par différentes fenêtres ; à d'autres moments, nous nous promènerons à l'intérieur pour avoir une vue rapprochée. Les thèmes centraux seront donc scrutés sous plusieurs angles, avec, comme conséquence, leur reprise régulière tout au long du travail. Ce n'est qu'au fur et à mesure du développement général que nous les cernerons avec précision. Un tel choix méthodologique devrait rendre compte du caractère complexe de la question et de l'incontestable richesse d'une approche pluridisciplinaire. En outre, il respecte l'interdépendance dialectique des différents points de vue en refusant le primat de l'une ou l'autre perspective, qu'elle soit théologique ou pédagogique.

Catéchisme et enseignement religieux dispensé à l'école publique ont de nombreux points communs. La recherche travaille conjointement sur les deux domaines. Dans le cadre de cette étude, nous nous limitons au catéchisme ecclésial. Plus précisément, nous proposons une analyse globale des questions, mais nous privilégierons le catéchisme lors de l'évaluation critique et de la mise en exergue des résultats.

Pour cerner au mieux le problème, nous commençons par une présentation historique centrée, pour l'essentiel, sur les travaux de la *Religionspädagogik* allemande. Cet aperçu historique retrace l'évolution de la recherche des années soixante à aujourd'hui. Il met en évidence les difficultés, les solutions proposées, les impasses, les nouvelles hypothèses qu'engendre une théorie du catéchisme, et en particulier une théorie de la didactique.

Nous serons alors à même de cerner rigoureusement le problème posé par la didactique, ce qui évitera le piège de jugements idéologiques sommaires dans lesquels la question est réduite à un seul de ses multiples aspects¹⁸. Tout au long de la présentation, nous nous efforcerons de

¹⁸ Ainsi par exemple : « Le débat sur la réforme du catéchisme a tourné en rond. On se retrouve à la case départ. La discussion avec les sciences modernes de l'éducation et la didactique n'a pas été conduite de manière sérieuse, car elle a été freinée par des intérêts institutionnels, en particulier celui d'offrir aux paroisses de nouveaux membres. » W. KONUKIEWITZ, « Lernen, wie ich meinen eigenen Glauben finden kann », in : *EE* 5/1990/551.

souligner l'incontestable pertinence de ces travaux afin de nous épargner la tentation de l'arrogance théologique à l'égard des sciences humaines¹⁹. Notre recherche ne veut donc pas défendre une situation acquise et connue, elle n'a pas de caractère apologétique. Elle se veut résolument hypothétique et se soucie en priorité de soumettre à l'examen quelques propositions didactiques.

Par conséquent, notre champ d'investigation comprend la didactique du catéchisme envisagée d'un point de vue général. Il ne se limite pas à la méthodologie et aux moyens d'enseignement. Il décrit la didactique du catéchisme en tant que processus d'apprentissage.

¹⁹ Cf. à ce sujet : « Les catéchètes sont particulièrement exposés aux risques causés par les défis du monde car ces derniers les rejoignent sous la forme des sciences humaines telles que la pédagogie ou la psychologie. Ils en ont besoin pour communiquer aujourd'hui l'Évangile. Ces sciences auxiliaires offrent en effet des analyses sur les capacités de compréhension et d'assimilation de l'enfant ou de l'adulte. Mais ces analyses sont devenues si sophistiquées qu'elles en deviennent paralysantes. Peut-on encore communiquer quelque chose, sans les maîtriser ? Répondre "non", c'est présupposer que ces sciences seraient parvenues à des résultats définitifs, alors qu'il est évident que ce que la pédagogie ou la psychologie présentent aujourd'hui comme incontournable, elles ne s'y référeront même plus demain. » O. FATIO, « La catéchèse face aux défis de l'histoire », in : *EA* 1988/22.

INTERMÈDE DE FICTION

Journal d'un catéchète autodidacte

La soirée fut réussie. Trop ? Pourquoi avoir accepté ? Par défi ? Par curiosité ? Enfin... j'ai dit oui, le pasteur est évidemment ravi. Mais vraiment, je ne vois pas comment je pourrais devenir un catéchète. Drôle de décision. Décidément, il conviendrait de ne prendre ce genre de décision qu'à la manière des vieux Perses : le premier soir, on délibère sobrement et l'on vote ; le deuxième soir, on reprend la question mais on arrose joyeusement le tout d'un excellent vin, et finalement on vote encore une fois. Si la décision est la même dans les deux cas, cela signifie que c'est la bonne ! C'est vrai que dans ce cas, nous n'avons célébré que la deuxième soirée. Demain sera peut-être difficile.

Il est deux heures du matin, j'émerge difficilement d'un horrible cauchemar aux prises avec de vagues angoisses catéchétiques et humoristiques.

J'occupais la scène d'un cabaret, je remplaçais au pied levé un artiste comique. Dans ma loge, j'avais trouvé un texte humoristique. Il était d'un artiste d'autrefois. Je l'ai parcouru rapidement : je ne comprenais pas très bien, mais à la fin du texte, une notice d'un autre célèbre comique m'a rassuré. Il avait écrit : « superbe, vraiment superbe ! ». Alors, en une demi-heure, j'ai appris le texte par cœur. Je me suis affublé d'un vague déguisement et je me suis lancé. Terrible : un accueil froid, un semblant d'applaudissements. Et j'ai commencé à dire mon texte. Pas un rire, pas une réaction. Quelques bâillements furtifs. Les spectateurs quittaient la salle un à un, sans discrétion, comme on quitte le stade de football quand l'équipe favorite perd déjà par 5 buts d'écart. J'ai terminé machinalement de raconter mon histoire. Le théâtre était vide. Alors, j'ai compris quasi métaphysiquement ce que voulait dire : « prêcher dans le désert ».

Et s'il s'agissait d'un rêve prémonitoire ? En disant oui au pasteur, j'ai peut-être exactement signé mon engagement pour cet étrange cabaret où les spectateurs bâillent et s'en vont. Enfin, le rêve n'est pas très réaliste car finalement, je n'étais pas préparé pour le spectacle, alors que ce travail de catéchète n'est prévu que dans quelques mois. Et je ne vais pas me préparer en une demi-heure, au moyen d'un vieux texte dans une sacristie de campagne.

Chapitre II

HISTORIQUE

Le présent chapitre n'a pas d'ambition encyclopédique. Nous proposons une présentation du panorama suivant le principe de l'exemplarité. Les travaux dont nous rendons compte ici ne constituent naturellement pas l'ensemble de la recherche. Nous nous limitons à l'école allemande, car elle peut être considérée comme représentative dans la mesure où son champ d'investigation s'étend sur l'ensemble des problèmes soulevés par le thème de la pédagogie religieuse. Elle touche ainsi autant à l'enseignement de la religion dans le cadre de l'école obligatoire, des écoles supérieures ou du jardin d'enfants qu'au catéchisme. D'autre part, cette recherche est conduite tant par la tradition protestante que catholique.

La présentation ne s'attache pas à exposer des pratiques catéchétiques, mais elle s'efforce de mettre en évidence la réflexion théorique fondamentale nécessaire à l'élaboration d'une didactique du catéchisme.

Certes, un grand nombre de travaux ne traitent pas directement et spécifiquement du catéchisme, mais de l'enseignement de la religion dans le cadre scolaire (*Religionsunterricht*) ; toutefois, leur apport pour notre question est décisif car le catéchisme ne saurait être réduit à un phénomène isolé, sans lien avec l'ensemble des processus d'enseignement¹. Dans cette présentation historique, nous ne retenons que les éléments liés plus ou moins directement au catéchisme. Dans ce but, nous privilégions un chercheur ou une équipe de chercheurs pour dégager les différentes tendances de la recherche.

1. Une école exemplaire : la *Religionspädagogik* allemande

Nous exposons le parcours de cette réflexion catéchétique en la regroupant en quatre grandes tendances. Dans la recherche, celles-ci n'existent pas sous cette forme. Nous les comprenons comme une tentative de for-

¹ Cf. ci-dessus : Introduction p. 15.

malisation des différents aspects théoriques de la pédagogie religieuse, qui permet une lecture de ces travaux, centrée sur notre thème.

Le catéchisme *herméneutique* constitue le premier modèle. Il s'inspire plus particulièrement des travaux de l'école bultmanienne. La Bible y tient une place absolument centrale. Elle est le point de référence premier. Les textes bibliques sont compris comme des textes historiques n'ayant pas l'ambition de donner des informations sur le passé, mais d'être porteurs d'un message pour aujourd'hui encore. « Les "récits" de la Bible ne sont pas des procès-verbaux, mais des témoignages de la foi de la communauté, qui ne doivent pas être interrogés au sujet des faits qu'ils rapportent, mais au sujet de l'interpellation de l'auditeur qu'ils véhiculent »². Cette compréhension kérygmatique est au centre de la réflexion théologique dans le catéchisme herméneutique. L'enjeu en est la découverte et la transmission d'une interpellation, d'un message. La définition de ce dernier ne peut se faire qu'au terme d'un travail exégétique rigoureux. La méthode historico-critique fournit l'instrument nécessaire. Le processus d'enseignement s'articule dans un mouvement général allant du texte vers l'auditeur, respectivement le lecteur. La première démarche pédagogique consiste à mettre en évidence le contenu du texte ; la deuxième phase du processus s'efforce de trouver chez l'auditeur le « lieu » où le texte peut faire valoir son interpellation. « Après une clarification historique du contenu du texte choisi pour l'enseignement, il convient, dans un deuxième temps, de chercher dans la vie de l'élève d'un âge défini et d'une origine sociale particulière, le lieu où la "parole" du texte peut être signifiante »³. Un tel programme suppose une réflexion pédagogique et herméneutique. Sa tâche consiste en une double analyse de la réalité de l'auditeur et du donné biblique. « Le devoir de la pédagogie religieuse s'impose comme une réflexion ayant la double responsabilité de rendre justice tant à l'adolescent qu'au donné biblique »⁴. Les travaux de l'interprétation existentielle livrent l'instrument nécessaire à la réflexion herméneutique qui suscite elle-même une réflexion anthropologique. Par cette démarche, un point de rencontre entre autrefois et aujourd'hui peut se constituer grâce aux constantes anthropologiques. Le concept de compréhension permet une définition rigoureuse de ce point de rencontre⁵.

² K. WEGENAST, *Der biblische Unterricht*, p. 13.

³ K. WEGENAST, *Orientierungsrahmen*, p. 12.

⁴ M. STALLMANN, « Das Problem der Religionspädagogik », in : K. WEGENAST, *Religionspädagogik I*, p. 217.

⁵ Cf. à ce sujet R. BASSIN, M. BAUMANN, P. BÜHLER, P.-L. DUBIED, Ph. MAIRE, P. PAROZ, J. WIMMER, « Principes d'un catéchisme existentiel », in : *CP* 2/1972/66-71. Il s'agit d'un projet régional de catéchisme qui tente une mise en œuvre de cette double réflexion théologique et anthropologique.

Comprendre le texte signifie en saisir l'interpellation, mais ce mouvement d'appropriation ne se limite pas à une démarche cognitive. La compréhension désigne la découverte d'une possibilité existentielle, d'une compréhension de soi. Le texte biblique et la tradition chrétienne en général sont porteurs d'un message existentiel. Ils n'apportent pas une connaissance particulière, mais suscitent une réflexion sur soi, une mise en mouvement de l'existence. Ils ne communiquent pas un savoir à mettre en pratique une fois qu'il est assimilé intellectuellement. Le texte lui-même, en tant qu'interpellation, effectue la « mise en pratique ». « Un texte ne me fait pas connaître des choses curieuses qu'on peut trouver mais qui m'étaient jusqu'alors inconnues, il ne me communique pas un savoir sur des événements ignorés, mais il m'ouvre des possibilités de moi-même. (...) Je ne peux pas accepter ce qu'il dit comme une simple communication. Je ne le comprends au contraire qu'en l'affirmant ou en le niant. (...) La compréhension est donc toujours en même temps résolution, décision. »⁶ « L'enjeu d'une étude des textes anciens est une interpellation actuelle, qui, parce qu'elle a quelque chose à me dire, s'impose à moi sous la forme d'une invitation exigeante. Quelque chose à dire : non pas au sujet d'un monde religieux séparé de la vie, mais au sujet de la réalité de toute vie historique concrète »⁷.

L'adolescent est donc invité à amorcer une réflexion sur lui-même. Ce but est atteint chaque fois qu'il « se découvre lui-même comme une question à laquelle il trouve une réponse dans la compréhension de l'Évangile »⁸.

Les conséquences de cette réflexion⁹ sont nombreuses pour le problème pédagogique et didactique. « La recherche théologique nous contraint à une révision méthodologique fondamentale nous conduisant peut-être à chercher de nouvelles voies de l'enseignement, mieux adaptées que les modèles actuels aux structures de pensée de l'enfant et des textes bibliques »¹⁰. Nous regroupons ces conséquences en quatre points :

a) La distinction entre un simple travail missionnaire et un processus d'enseignement s'impose. Le catéchisme n'est pas simplement une forme plus ou moins dialoguée de la prédication. Il a ses spécificités propres.

⁶ R. BULTMANN, *Foi et compréhension I*, p. 144.

⁷ G. OTTO, « Evangelischer Religionsunterricht als hermeneutische Aufgabe » (1964), in : K. WEGENAST, *Religionspädagogik I*, p. 220.

⁸ K. WEGENAST, *Der biblische Unterricht*, p. 15.

⁹ Dans ce modèle, nous retrouvons l'idée centrale de la théologie de l'existence. « Il ne s'agit pas de comprendre des mots, mais de comprendre ni plus ni moins que "la parole" ; l'enjeu n'est pas un nouveau langage, mais un nouvel événement de langage. » G. EBELING, *Das Wesen*, p. 14.

¹⁰ K. WEGENAST, *Der biblische Unterricht*, p. 68.

b) La bonne volonté ne suffit pas pour faire ce travail. Le catéchète doit disposer d'une bonne formation, en particulier théologique.

c) Un choix dans la matière proposée et dans les méthodes utilisées s'avère indispensable.

d) Il faut tenir compte du destinataire du catéchisme. Quelle est la réalité de l'adolescent qui y participe, qui est-il ?

Ce modèle esquisse ces conséquences dans la perspective suivante :

Le catéchisme doit nécessairement être soumis à une réflexion pédagogique et didactique fondamentale. « Toute la réflexion théologique ne sert pas à grand chose si elle n'est pas pensée dans le cadre d'une approche pédagogique et didactique »¹¹.

Les artisans de ces travaux mettent à disposition des enseignants des outils sous la forme de thèmes élaborés pour l'enseignement religieux¹². Différents « livres du maître » proposent des séquences d'enseignement présentées tant d'un point de vue théologique que d'un point de vue didactique.

Un tel modèle s'inspire des travaux du pédagogue allemand W. Klafki. La planification prend de l'importance. La méthodologie est soumise à une analyse qui la met en rapport avec les buts et les différentes phases du processus d'enseignement. Le didacticien travaille à partir de deux pôles ; premièrement le texte biblique, dont il doit absolument retrouver l'élément fondamental. « Le théologien et didacticien doit chercher ce qui est fondamental dans les divers aspects des textes bibliques et ensuite trouver les textes dans lesquels cet élément fondamental s'exprime le plus clairement »¹³. La méthodologie constitue le deuxième pôle. Elle doit être envisagée à partir du message qu'elle propose de faire retentir. Ainsi, la méthode de la narration ne peut plus se réduire à une simple présentation d'une histoire biblique suivie d'un exemple d'application ; au contraire, « (...) elle doit être façonnée à partir de l'intention du texte (...) telle que l'interprétation la met en évidence. Elle doit parler autrement que les textes kérygmiques, car une simple répétition du texte ne peut que difficilement induire une rencontre avec le message »¹⁴.

L'attention portée au destinataire se concentre sur les caractéristiques du développement mental de l'enfant, en particulier sur ses structures cognitives. Le développement intellectuel de l'enfant oriente les questions que se pose le catéchète. « Un enseignant (...) doit être au clair sur les

¹¹ K. WEGENAST, *op. cit.*, p. 69.

¹² Il s'agit de la série *HB für den RU*.

¹³ K. WEGENAST, *Der biblische Unterricht*, p. 54.

¹⁴ K. WEGENAST, *op. cit.*, p. 67.

moyens dont dispose l'enfant aux différents stades de son développement pour comprendre le point central de l'enseignement religieux et la manière de susciter une telle compréhension. La clarification de ces questions (...) doit empêcher de proposer aux élèves des choses inadaptées à leurs possibilités mentales, car dans ce cas, ils ne pourraient ni les assimiler, ni se les approprier »¹⁵.

Une critique théologique fondamentale de ce modèle ne se justifie pas car il se base sur des propositions théologiques qui restent pertinentes aujourd'hui encore :

a) Le message biblique interpelle ; il propose un changement. Il n'est pas une théorie générale sur les hommes, le monde, Dieu.

b) Redire le message implique une démarche herméneutique permettant de créer un pont entre autrefois et aujourd'hui.

Ainsi, nous ne proposons pas un alignement inconditionnel sur la théologie dialectique, car ces deux principes ne sont pas liés à une théologie particulière, mais ils imposent une tâche théologique fondamentale et permanente. Ce sont d'ailleurs eux qui vont induire toute la recherche de la pédagogie religieuse.

Pendant, dans ce modèle, la mise en œuvre de ces deux éléments mérite une large critique.

En effet, il ne tient pas assez compte du contexte. La situation concrète des catéchumènes n'est pas fondamentalement intégrée au processus. Leurs questions sont reprises de manière associatives, au sens du point d'accrochage traditionnel. L'homme dont on parle n'est souvent que « l'homme » des concepts philosophiques. Le contexte social n'est pas pris en compte et l'auditoire supposé de ce catéchisme est un auditoire général, universel. On reprend ici l'idée de l'auditoire de la prédication dont la composition n'est pas prévisible, alors que dans le catéchisme, cet auditoire peut être caractérisé avec précision.

Méthodologiquement, ce modèle se satisfait d'une simplification et d'une adaptation de l'enseignement académique. Pour l'essentiel, il se structure autour d'un très fort accent cognitif. La dynamique des séquences de catéchisme n'est pas mise en rapport avec les contenus et les buts de ce dernier, ces deux éléments étant déterminés par la théologie elle-même. La critique de E. Paul est juste : « On le voit : le contenu "Bible" est défini à l'avance et ne peut être mis en rapport avec son destinataire qu'après coup. De fait, cette décision préalable rend les théories didactiques inopérantes »¹⁶. La

¹⁵ K. WEGENAST, *op. cit.*, p. 72.

¹⁶ E. PAUL, « Das Ende einer theorielosen Religionspädagogik », in : G. STACHEL, *Was ist Religionspädagogik ?*, p. 15.

méthodologie se borne à n'être que la décoration devant faciliter l'accès au contenu proposé. Elle se limite à une tâche de vulgarisation.

Conséquemment à l'accent cognitif, l'apport de la psychologie est relativement restreint. Dans ce modèle, seuls le développement de l'intelligence chez l'enfant et sa capacité à apprendre sont pris en considération¹⁷.

Incontestablement, le présent modèle inaugure un formidable renouveau. Son impulsion de départ est théologique — c'est indiscutable — et l'on peut même se demander si la réflexion de la pédagogie religieuse n'y est pas restée largement en deçà des propositions théologiques. En aucun cas, la théologie prétend apporter une contribution pédagogique, mais elle souligne fermement la nécessaire solidarité entre le contenu d'un message et ses conditions d'énonciation. Elle souligne l'interdépendance du fond et de la forme. « Certes, le malentendu peut facilement se présenter de penser qu'un tel enseignement (de Jésus) soit un système de vérités générales, un système d'affirmations ayant leur validité indépendamment de la situation concrète dans laquelle l'énonciateur se trouve »¹⁸. Ces remarques indiquent que l'effort pédagogique s'inscrit dans la logique herméneutique et qu'il ne se réduit pas à une tentative de vulgarisation et de simplification. Outre ce renvoi à un contexte précis, une piste didactique est suggérée. « C'est au fond le même changement d'une vérité générale en interpellation qui s'accomplit déjà dans la parabole de Nathan avec le mot qui la termine : "cet homme, c'est toi !" (2 Sam 12, 1-7) »¹⁹.

Le modèle herméneutique amorce tout le renouveau de la réflexion catéchétique. Il en élabore les premiers principes :

— La réflexion catéchétique doit être pluridisciplinaire. Elle ne peut pas défendre un point de vue unilatéralement théologique ;

— la pédagogie religieuse appréhende le catéchisme comme un lieu éducatif parmi d'autres, soumis aux mêmes règles de fonctionnement, tout en conservant sa propre spécificité ;

— le catéchisme ne peut pas s'élaborer et se structurer indépendamment de ses destinataires. Curieusement, le catéchisme herméneutique se limitera à l'énonciation des principes généraux. Les propositions didactiques concrètes et les instruments de travail proposés resteront largement en retrait des propositions théoriques.

¹⁷ Cette position ne tient compte que d'un aspect du développement de l'enfant et de l'adolescent : le développement cognitif. Elle néglige le développement affectif. Cf. à ce sujet J. PIAGET, *Six études*, p. 75-86 ; B. GROM, *Psychologie*, p. 319-342.

¹⁸ R. BULTMANN, *Jésus*, p. 13.

¹⁹ R. BULTMANN, *Foi et compréhension II*, p. 201.

Nous appelons catéchisme *thématique* la deuxième tendance. En Allemagne, elle est connue sous le label de « *problemorientierter Unterricht* » (enseignement axé sur les problèmes que rencontrent les adolescents). Elle se caractérise par un net accent empirique. La réflexion se concentre particulièrement sur la situation du catéchisme lui-même. Si dans le catéchisme herméneutique, le mouvement didactique général va de la « tradition vers l'élève », le mouvement sera carrément inversé ici. « Le présent est le point de départ de tout enseignement, ce n'est ni le passé, ni la tradition, mais bien la réalité de la vie »²⁰. Théologiquement, la réflexion se résume à une reprise des grands principes élaborés en théologie systématique concernant les questions qui lient compréhension de la tradition et expérience actuelle de la réalité²¹. En conséquence de cette perspective, de nouvelles disciplines sont associées à la réflexion théorique. La théologie marque le pas, elle se trouve désormais nettement en retrait. Contre toute attente, c'est précisément la théologie pratique qui s'efface ; elle est remplacée par les sciences humaines. La théologie se contente de formuler le message central de la foi chrétienne. On interroge les disciplines qui étudient le fonctionnement des groupes d'adolescents et leurs diverses formes d'activité. On s'intéresse à la sociologie, à la sociopédagogie, à la psychosociologie, etc.²². « La joie de la recherche théologique et pédagogico-religieuse fut grande. Les sciences humaines livrèrent des points d'ancrage, d'explication, de convergence, d'interaction qui aboutirent à des résultats et des perspectives remarquables pour la perception de la réalité contemporaine du monde et de la vie »²³. La théologie est elle-même soumise à un critère pédagogique. « Suis-je le représentant d'une théologie qui n'accorde aucune importance à la compréhension de la réalité que les élèves ont, et qui discrédite chacune de leurs questions comme relevant de leur manque de foi ? Est-ce que je réponds sans cesse à des questions qui ne se posent pas dans ma

²⁰ K. FRÖR, *Grundriss*, p. 91.

²¹ Par exemple : « La question se pose : pour bien comprendre et approuver ce que la tradition nous dit de Dieu, ne faut-il pas avoir une connaissance directe, une expérience personnelle, un vécu qui permet de saisir-Dieu-lui-même-comme-objet ? (...) Il est incontestable que l'affirmation de notre dépendance à l'égard de la tradition a besoin d'être complétée, ou pour le moins éclairée par des éléments empruntés à notre expérience actuelle de la réalité. Car je ne peux pas m'approprier de manière responsable ce qui n'a pas de rapport compréhensible et démontrable avec mon expérience supposée de la réalité. » G. EBELING, *Wort*, p. 356.

²² On peut citer, à titre d'exemple de ce type de recherches, les publications de l'Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologiques (ARIP) en particulier, ARIP (collectif), *Pédagogie*.

²³ R. LACHMANN, « "Die Sache selbst" im Gespräch zwischen Religionspädagogik und Pädagogik », in *EE* 2/1984/121.

classe »²⁴ ? En conséquence logique de cette démarche, la théologie n'est plus considérée comme le fondement premier du catéchisme. « Un tel enseignement ne peut pas et ne doit pas être fondé théologiquement, il est toutefois nécessaire de le justifier théologiquement »²⁵. Autre conséquence de cette visée centrée sur la situation concrète du processus d'enseignement, la Bible n'a plus, de principe, une place primordiale. Certes, ce catéchisme se veut biblique, mais l'effort porte d'abord sur l'élaboration d'interrogations actuelles et concrètes qui recevront peut-être des réponses bibliques. « La position traditionnellement centrale de la Bible, en tant qu'*objet et matière de l'enseignement religieux*, est un malentendu qui va de soi et qui ne se justifie ni théologiquement ni didactiquement »²⁶. La clé herméneutique pour retourner au texte s'oriente autour de la situation concrète du processus d'enseignement. Didactiquement, la phase projective est à l'honneur, le rapport que les catéchumènes entretiennent avec le thème ou le problème débattus est soigneusement établi et défini. Il constitue l'outil herméneutique premier. « Dans l'enseignement religieux, la pensée didactique ne s'interroge pas sur la manière de transmettre des contenus chrétiens, mais sur la perspective dans laquelle un contenu doit être interprété pour que des adolescents puissent en saisir l'interpellation ; en même temps, elle se demande comment il faut poser la question de Dieu aux adolescents pour qu'elle devienne leur propre question »²⁷. L'aspect méthodologique est pris en compte de manière plus profilée. La planification, les moyens les buts sont étudiés avec rigueur. Le choix des moyens d'enseignement est soumis à une réflexion qui englobe l'ensemble du processus d'enseignement. On tente de définir des critères permettant une utilisation cohérente et efficace²⁸. « La planification est portée par des questions du type suivant : que se passe-t-il dans un processus d'apprentissage religieux, quel est le but poursuivi ? Être un homme religieux (croyant) : qu'est-ce que cela signifie aujourd'hui ? Comment un processus d'enseignement peut-il se poursuivre dans la vie ? Comment se manifeste la compétence à répondre à des questions touchant à la vérité ultime et aux valeurs ? Dans le domaine religieux (et en particulier dans le processus d'apprentissage de la foi), comment peut-on concilier planification, technique et structuration d'une

²⁴ K. WEGENAST, « Die empirische Wendung in der Religionspädagogik », in : K. WEGENAST (Hg), *Religionspädagogik I*, p. 261.

²⁵ H.-B. KAUFMANN, « Thesen zum thematisch-problemorientierten Religionsunterricht », in : K. WEGENAST (Hg), *Religionspädagogik I*, p. 315.

²⁶ H.-B. KAUFMANN, « Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen ? », in : H.-B. KAUFMANN (Hg), *Streit*, p. 23.

²⁷ H.-B. KAUFMANN, *op. cit.*, p. 25.

²⁸ Cf. à ce sujet, K. WEGENAST, « Audiovisuelle Medien im Religionsunterricht », in : *Zoom* 5,6/1974/2-7.

part et liberté, créativité et réalisation de soi d'autre part »²⁹ ? C'est à la réflexion pédagogique-didactique qu'incombe la tâche d'élaborer les critères conduisant à définir les buts et le contenu de l'enseignement³⁰. Du fait de l'accentuation de la phase projective la forme générale est modifiée ; elle implique largement les participants³¹. « Tout enseignement a intérêt à susciter une participation autonome des élèves, ainsi qu'une réflexion spirituelle critique »³². Finalement, la recherche conduit à l'élaboration de matériel. Il n'est pas constitué de « livres du maître », mais de modèles entièrement préparés³³.

La forme de ce catéchisme varie selon le point de vue qui l'inspire. Une thématique empruntée à la psychologie conduit à une autre forme de catéchisme qu'une thématique issue de l'éthique. Le catéchisme thématique propose une démarche générale permettant des applications différentes. En voici deux exemples typiques :

a) Le catéchisme de l'émancipation. Il s'agit d'une réduction thématique aux problèmes sociaux et politiques dans leur confrontation au thème des Droits de l'homme, par exemple. L'enjeu n'est pas l'élaboration didactique du dialogue entre la tradition et notre temps, mais la mise en route d'« un processus social sous l'emblème de l'émancipation et d'une attitude adulte »³⁴.

b) Le catéchisme thérapeutique. Cette forme se concentre uniquement sur la réalité du catéchisme lui-même, plus précisément sur le groupe qui y participe. Son activité se focalise sur les rapports interpersonnels en s'inspirant très largement des principes de la dynamique de groupe. Dans ce modèle, la psychologie représente la référence première³⁵.

En posant délibérément un accent empirique, le catéchisme thématique laisse la théologie quelque peu en retrait. Étonnamment, il postule que la théologie a, par principe, son autorité et sa valeur et que, par conséquent, on y fera référence seulement pour confirmer a posteriori tout le cheminement catéchétique. Curieuse démarche qui peut être illus-

²⁹ G. STACHEL, « Theorie und Praxis des Curriculum », in : E. FEIFEL, *Handbuch II*, p. 39.

³⁰ Cf. H.-B. KAUFMANN, « Thesen zum thematisch-problemorientierten Religionsunterricht », in : K. WEGENAST, *Religionspädagogik I*, p. 310-316.

³¹ On peut se faire une idée assez précise de la forme que peut prendre un catéchisme inspiré par ces réflexions au moyen de l'ouvrage de Alfred BUTENUTH, *Lernen*. Cet ouvrage raconte une expérience de catéchisme (durant 13 ans) à Berlin.

³² H.-B. KAUFMANN, « Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen ? » in : H.-B. KAUFMANN, *Streit*, p. 25.

³³ Cf. à ce sujet la série *KU-Praxis*.

³⁴ K. WEGENAST, *Religionsunterricht*, p. 11.

³⁵ Perspective largement inspirée par C.R. ROGERS, *Le développement*.

trée par la place qu'elle attribue au texte biblique : il est utilisé comme une forme de post-synchronisation du processus. Il n'intervient qu'en fin de parcours pour confirmer et souligner l'importance des questions et des réponses élaborées de manière autonome tout au long du processus d'apprentissage. La tradition biblique est réduite à une caution d'arrière-garde, otage de la réflexion pédagogique.

Le principe pédagogique consistant à partir en priorité de la réalité de l'adolescent a un caractère d'évidence immédiate. Pourtant, il n'est pas certain qu'il ne faille pas le soumettre à la critique. En effet, les préoccupations des adolescents sont-elles automatiquement le reflet d'une question fondamentale ? Ne sont-elles pas souvent marquées du sceau de l'éphémère et caractéristiques d'un éclatement des centres d'intérêt au gré des événements biographiques ? La critique ne se nourrit pas d'une prétendue immaturité de cet âge, mais de ses caractéristiques. « Il est possible qu'il soit d'abord nécessaire d'éclairer l'élève sur sa propre situation, de mettre en scène une situation concrète particulière afin de comprendre l'ensemble de la situation »³⁶. D'autre part, l'analyse de la situation implique de si nombreux paramètres qu'elle engendre une complexité trop grande pour être relevante. En effet, la réalité des catéchumènes fourmille de tant de questions, s'alimente de tant d'événements, s'actualise dans tant d'activités, qu'il en devient difficile de distinguer l'important du superflu. Des critères de sélection font ici défaut et le seul fait de consulter les catéchumènes ne suffit pas à dégager l'essentiel. « De quelle situation parle-t-on, de la situation biographique, sociale, historique, géographique, théologique, etc. ? Ou se compose-t-elle de tous ces éléments réunis ? Mais alors, comment la saisir ? (...) Il est donc difficile de partir de la situation de l'élève si l'on veut dépasser la simple anecdote »³⁷.

Didactiquement, la tâche s'annonce également difficile. Choisir un thème, par ex., ne signifie pas simplement donner son avis ; cela présume un processus didactique spécifique qui va plus loin qu'une simple procédure de consultation. « Trouver un thème ne se résume pas à voter, mais implique que l'on propose des préoccupations et des problèmes personnels, qu'on les confie à un groupe. (...) On ne consomme pas seulement, mais on participe activement »³⁸. Cette démarche présuppose un point de vue personnel et une perspective de durée : peut-on l'exiger et la supposer chez les adolescents ?

La réflexion sur le déroulement du processus d'apprentissage conduit à structurer le tout dans la perspective des buts fixés. Cette démarche

³⁶ H.-J. FRAAS, *Glaube*, p. 22.

³⁷ H.-J. FRAAS, *op. cit.*, p. 22.

³⁸ B. GROM, *Methoden*, p. 117.

est indispensable pour rendre cohérent l'ensemble du processus. On évite ainsi les contradictions internes entre le fond et la forme. L'utilisation des moyens d'enseignement gagne en rigueur. Toutefois, une trop forte accentuation de ce point de vue conduit inévitablement à une instrumentalisation des contenus et par là, à un affaïssement de leur spécificité. Dans ces conditions, le dérapage didactique n'est pas exclu. En effet, si tout est centré sur l'élève, on peut imaginer que l'un des buts qui émergera rapidement est celui du droit à la parole et à l'expression. La dérive didactique peut alors culminer dans la simple question : « Que désirez-vous faire aujourd'hui ? »

Psychologiquement, on peut se demander si l'adolescent n'est pas considéré comme un « petit » adulte, imparfait peut-être, mais possédant déjà toutes les potentialités de l'adulte. Les caractéristiques de son âge sont gommées, le plus souvent au nom de l'idée théologique que tous sont égaux devant Dieu. « Lorsqu'il interprète l'Écriture, enseigne ou anime, l'enseignant reste devant Dieu celui qui reçoit. (...) Pour des jeunes gens en passe de devenir adultes, il est très important que l'enseignant ne les enferme pas dans un rôle de dépendance vis-à-vis de lui même (...), mais qu'il s'adresse à eux, comme à des co-cratures, à des frères et des sœurs, des "concitoyens de la détresse et du Royaume de Dieu" (Apoc. 1,9). Les différences sont relatives en comparaison de ce que confirmants et enseignants ont de commun devant Dieu »³⁹.

La réalité de l'adolescent n'est-elle pas oubliée ? Si l'adolescent est en quête de son identité, il convient de l'aider à la trouver plutôt que de lui en étiqueter une, même si elle est inspirée par une bienveillance théologique (et paternaliste).

Le catéchisme thématique a le grand mérite de rappeler l'importance décisive du contexte où il se déroule. Ses destinataires sont sérieusement pris en considération. Ils sont des partenaires. Le respect de cette nécessité a entraîné ce modèle à accentuer unilatéralement l'importance de la réflexion pédagogique. Malgré tout, il est une tentative remarquable de réalisation didactique de l'un des principes fondamentaux mis en évidence par le catéchisme herméneutique.

Le catéchisme *élémentaire* représente la troisième orientation. L'accentuation empirique du modèle précédent impose à la recherche un retour à la dimension théologique. On en trouve un parfait exemple dans un important projet de l'Institut Comenius de Münster⁴⁰. Dans celui-ci la théologie retrouve sa place de partenaire dans la réflexion de pédagogie

³⁹ H.-B. KAUFMANN, « Lernen mit Konfirmanden », in : Comenius-Institut, *Konfirmandenarbeit*, p. 346.

⁴⁰ Ce projet est présenté in : H. STOCK, *Elementarisierung I et II*.

religieuse. Pour éviter de la réduire à un rôle annexe, on l'associe à la démarche dès le début. Le projet tente de remettre à l'honneur l'importance et la pertinence des propositions de la théologie. Pour le justifier, Kaufmann présente les arguments suivants :

« L'insécurité affichée dans la conception du *problemorientierte Religionsunterricht*⁴¹ à l'égard de la compétence théologique (...) à traiter des questions existentielles et des thèmes actuels dans le travail avec les jeunes et les adultes (...), est incontestable et nécessite une explication fondamentale, systématique et théologique »⁴². La démarche est herméneutique ; elle pose la question du passage entre la tradition et la situation actuelle. Le concept de *l'élémentaire* permet une approche de cette problématique, car il représente le dénominateur commun entre autrefois et aujourd'hui. La recherche de *l'élémentaire* n'est pas à comprendre dans le sens d'une simplification, mais plutôt comme la recherche du centre même de la tradition chrétienne et de sa mise au défi dans la situation actuelle. Il convient de déterminer un contenu de la tradition chrétienne qui soit compréhensible aujourd'hui, et compatible avec notre image du monde. « L'élémentarisation n'est pas une simplification, une vulgarisation, une théologie pour laïcs ou encore une présentation de la théologie scientifique accessible à tout un chacun. Elle implique la tâche de transmettre raisonnablement et de porter au langage de manière compréhensible *un contenu théologique substantiel et communicable* au travers des questions et des conflits de notre temps, sans s'isoler ni s'adapter, mais en coopérant à l'effort d'humanisation de l'homme et de la société »⁴³. Ce retour à la composante fondamentale⁴⁴ de la tradition chrétienne centre la réflexion théologique sur le thème de l'incarnation relayé par la figure du Jésus historique. Elle s'articule à partir de la théologie et de l'anthropologie philosophique et sociologique. Leur point de convergence se trouve dans une humanité restituée à sa dignité, là où Dieu rencontre l'homme. « Quant au contenu, l'élémentarisation implique la thèse que l'élément chrétien fondamental n'est pas un cas particulier de l'élément humain fondamental (...), mais il consiste à dévoiler ce qui est vraiment humain (...). Ce dévoilement se fonde dans *l'expérience, la prise de conscience et l'acceptation de la radicale humanité de Jésus-Christ*. (...) Il en va de la christologie et de l'anthropologie dans une perspective pneumatique ; ainsi, lorsque l'on parle de la qualité indé-

⁴¹ Ce que nous avons appelé le catéchisme thématique.

⁴² H.-B. KAUFMANN, *Bibel*, p. 1.

⁴³ H. STOCK, « Elementare Theologie als Voraussetzung religionspädagogischer Praxis », in : H. STOCK, *Elementarisierung II*, p. 7.

⁴⁴ Il est intéressant de noter sur ce point la parenté avec le catéchisme herméneutique (cf. note 13 ci-dessus).

passable, normative et absolue de l'humanité de Jésus, la question de Dieu et la question de nos possibilités et de nos limites humaines sont en jeu »⁴⁵. Il faut chercher des analogies fondamentales dans les questions et les expériences qui se présentent à l'homme, tant autrefois qu'aujourd'hui. On espère ainsi dégager le lieu où la foi chrétienne peut se faire entendre, pour restituer à l'homme son humanité véritable. « On présuppose que certains aspects de la condition humaine, ainsi que les structures fondamentales de l'expérience quotidienne se retrouvent dans les situations et les expériences de la foi dont parle la tradition »⁴⁶. Une attention particulière est portée au texte biblique. Il est indispensable de redécouvrir dans chaque récit évangélique l'élémentaire de l'Évangile. Ce point central, élémentaire, permet une rencontre entre l'Évangile et l'homme d'aujourd'hui. « En principe on peut trouver dans chaque récit particulier (...) un renvoi à l'Évangile dans son ensemble — pas au texte en tant que tel, mais à la "bonne nouvelle". On peut formuler l'idée directrice de l'interprétation ainsi : *l'Évangile dans chaque texte évangélique* »⁴⁷. Parallèlement, une réflexion fondamentale s'efforce de clarifier comment l'auditeur d'aujourd'hui se situe face à ces textes. Les questions touchant au sens de la vie sont analysées, afin d'instaurer un dialogue entre la tradition et ses auditeurs d'aujourd'hui. La réflexion théologique est solidaire de la recherche anthropologique, philosophique, sociologique, pédagogique. Les points de rupture et les convergences sont définis avec soin. Un processus d'interprétation ouvert résulte de ce travail fondamental. Il répertorie les analogies élémentaires et crée ainsi les conditions permettant de comprendre la signification de la tradition biblique pour aujourd'hui. Il rend possible une rencontre entre autrefois et aujourd'hui. « Les textes interpellent le lecteur à propos de ses questions sur le sens de la vie, sur la "vraie vie", sur le bonheur et le salut, sur sa recherche de "Dieu". C'est pourquoi le travail de l'interprète consiste à réfléchir à sa propre situation, mais aussi à la pensée et à l'expérience de la modernité, afin de les mettre en dialogue avec le texte »⁴⁸.

Le travail d'élémentarisation se place, de l'aveu même de Stock, sous le primat de la théologie. Une telle appréhension du problème catéchétique est donc guidée par le souci de redonner à la théologie sa place légitime. Cet effort n'aboutit pas à un retour à « l'orthodoxie », mais il consiste en une mise à l'épreuve de la « compétence (de la théologie) face

⁴⁵ H. STOCK, *Elementarisierung II*, p. 14-15.

⁴⁶ H.-J. FRAAS, *Glaube*, p. 39.

⁴⁷ H. STOCK, *Evangelientexte*, p. 28.

⁴⁸ H. STOCK, *op. cit.*, p. 26.

à la problématique de la vie contemporaine »⁴⁹. La recherche de l'élémentaire dans le texte biblique et l'élaboration de ses convergences avec le monde moderne sont nées de cette mise à l'épreuve.

Le retour à une réflexion théologique fondamentale se concrétise donc dans la recherche de l'élémentaire et de la spécificité de l'Évangile. La difficulté réside essentiellement dans l'application de ce principe : comment établir les critères permettant de définir ce qui est élémentaire ? Comment choisir dans la diversité des textes bibliques ? Et au nom de quoi peut-on présupposer sans autre que ce qui a été retenu comme fondamental aura un rapport immédiat et performant avec les expériences fondamentales d'aujourd'hui ? N'avons-nous pas là une pétition de principe ? Nous rejoignons la critique de Höffken : « Sans aucun doute, les élèves peuvent, de manière associative, intégrer aux images bibliques (comme celle de "j'ai de l'eau jusqu'au cou") certaines de leurs expériences de menace et d'abandon. (...) De la même manière, ils peuvent associer bien des choses (...) à l'affirmation de confiance "Dieu est mon rocher". (...) Mais dire que ces images sont élémentaires, interdit de mettre en discussion le présupposé que ces représentations géographiques et culturelles de Dieu — le rocher comme objet culturel qui renvoie à la divinité — peuvent aujourd'hui encore exprimer le salut, l'aide, la confiance »⁵⁰. La réflexion est unilatéralement théologique ; elle part joyeusement du présupposé, sans aucun recul critique, que le texte biblique est porteur de l'essentiel dans la mesure où il répond exactement et immédiatement aux questions que fait surgir toute expérience vécue fondamentale. Cette démarche repose sur un bien curieux biblicisme qui dicte arbitrairement ses conclusions à la réflexion globale de la pédagogie religieuse.

Le corollaire didactique de ce premier aspect est constitué par la recherche des correspondances entre la tradition et notre temps. La structure herméneutique s'articule par l'entremise de l'idée d'association. Elle conduit à l'analogie fondamentale existant entre les expériences élémentaires rapportées dans le texte et celles que l'on peut faire aujourd'hui. La perspective peut être critiquée, car elle présuppose l'automatisme de ce fonctionnement. Le processus herméneutique est tronqué, car il n'opère pas de réelle interprétation de l'expérience vécue aujourd'hui. L'ambi-

⁴⁹ H. STOCK, « Was ist und was erbringt eine "Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden" ? », in : H. STOCK, *Elementarisierung II*, p. 344.

⁵⁰ P. HÖFFKEN, « Elementarisierung — Ausweg oder Sackgasse für den Bibelunterricht ? », in : *EE* 2/1986/173. Critique d'autant plus pertinente qu'elle touche au présupposé même qui se profile derrière cette perspective. Cf. à ce sujet la position similaire de I. BALDERMANN, *Einführung*, p. 16 : « On peut apprendre l'espérance par la Bible, plus précisément, un langage crédible de l'espérance tel qu'il n'est plus guère trouvable. (...) Ce langage de l'espérance fait de la Bible un livre absolument vital aujourd'hui. »

guité de l'immédiateté est mise entre parenthèses. Nous rejoignons la critique de Wegenast : « Si l'on veut éviter, dans un processus d'apprentissage et d'enseignement, que les affirmations et les concepts théologiques ne restent vides lors d'une transmission argumentée des textes bibliques ou de la foi chrétienne en général, il convient d'abord d'élaborer une conceptualisation catégorisée des expériences humaines fondamentales d'une part et de l'évolution de la pensée, de la connaissance, du sentiment et du questionnement d'autre part »⁵¹. Ce modèle tente de redonner à la théologie sa place légitime ; par ailleurs, il tient compte de l'importance de la réalité immédiate des participants. La tension résultant de cette double intention en caractérise la richesse et les limites. Totalement accaparé par son projet, il annexe sans retour critique les réflexions traditionnelles de la didactique et de la psychologie. Même si l'élaboration des principes didactiques et psychologiques se fait théoriquement⁵², leur réalisation reste tout à fait conventionnelle. Les principes didactiques théoriques sont différents du catéchisme herméneutique, pourtant leur réalisation reste pratiquement identique à ce qui a été proposé par ce dernier⁵³. Certes, la critique deviendrait procès d'intention si l'on pensait que l'élémentarisation ne peut pas conduire à une prise en charge cohérente de la didactique et de la psychologie.

Ce modèle innove en proposant une approche inédite de la problématique. Son programme bute sur des difficultés d'ordre herméneutique, mais il a l'extrême mérite d'intégrer l'expérience vécue dans la réflexion théologique fondamentale. Les questions qu'il laisse ouvertes seront reprises par le catéchisme symbolique. « On ne peut pas pratiquer une théologie élémentaire orientée uniquement vers les textes ; la question de l'efficacité des symboles et des rites religieux ne se pose pas seulement par rapport aux textes, mais tout autant en liaison avec la biographie personnelle de chacun »⁵⁴.

⁵¹ K. WEGENAST, « Hoffnung ? ! », in : *EE* 2/1984/210.

⁵² Ainsi par exemple : « Du point de vue pédagogique, on se trouve au cœur du problème non seulement quand les textes sont interprétés de manière élémentaire (...), mais encore lorsque l'on s'interroge de manière élémentaire sur le rapport qui existe entre les élèves et l'objet de l'enseignement. (...) Le problème pédagogique de l'élémentarisation est lié à une double priorité : celle qui caractérise le processus d'enseignement-apprentissage comme un événement relationnel (...) et celle qui considère l'évolution de l'élève comme un événement individuel et biographique. » K.E. NIPKOW, « Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht », in : *EE* 2/1984/133.

⁵³ Ainsi par exemple, les propositions de H. STOCK, *Evangelientexte*, se limitent à une analyse textuelle et à la présentation de possibles résonances avec des textes de la littérature. Le tout reste dans le cadre habituel d'une démarche fortement accentuée au niveau cognitif.

⁵⁴ P. BIEHL, « Theologie im Kontexte von Lebensgeschichte und Zeitgeschehen », in : *TP* 2/1985/168.

Le catéchisme *symbolique* constitue la quatrième perspective. En continuité directe avec les préoccupations des travaux sur l'élémentarisation, la recherche se préoccupe des questions didactiques fondamentales que pose ce processus ouvert d'interprétation. « Le problème de la médiation entre des contenus théologiques et la situation actuelle est *une* des questions fondamentales »⁵⁵. Le présent modèle se penche donc sur les implications didactiques du problème herméneutique. Le symbole représente l'outil adéquat pour résoudre la question. Le symbole a une fonction de pont car « (...) *les symboles religieux* sont d'intenses condensations d'expériences et des indicateurs de sens fondamentaux. (...) Ils évoquent des expériences significatives du passé et élaborent des possibilités futures »⁵⁶. Le symbole constitue une catégorie fondamentale du processus d'apprentissage. Il implique un double processus de compréhension. Il fonctionne comme un révélateur de sens, permettant une lecture à la fois de la tradition chrétienne et de la vie contemporaine. « *"La médiation"* se réalise dans un *double mouvement de compréhension* qui part du symbole. Dans le premier mouvement, il s'agit d'acquérir un *accès élémentaire* aux symboles bibliques et chrétiens de la foi au moyen des expériences anthropologiques fondamentales. Le deuxième mouvement est suscité par la compréhension de soi et du monde inhérente aux symboles de la foi qui, grâce aux promesses qu'ils contiennent, jettent une lumière surprenante sur notre expérience vécue »⁵⁷. Par sa nature même, le symbole s'adresse tant à l'intelligence, qu'au sentiment et à l'expérience ; ainsi, il évoque un large champ de résonances. Il permet une approche différenciée d'un thème. Il ouvre le champ didactique et évite le piège réduisant la « médiation » à la seule forme de l'argumentation rationnelle. « Si l'apprentissage ne se limite pas aux arguments rationnels, alors il autorise une approche globale des thèmes, dans la mesure où les symboles permettent également une gestion des conflits émotionnels. Ainsi, l'apprentissage est libéré de la contrainte de réduire le monde à la rationalité »⁵⁸. De la même manière, le symbole active une évocation de la vie humaine dans sa totalité. Il ouvre le champ anthropologique. « Retenons d'abord que les symboles donnent accès à une compréhension globale de la vie humaine, ils transcendent le monde quotidien et aident à résoudre des conflits psychosociaux »⁵⁹. Cette double ouver-

⁵⁵ P. BIEHL, « Erfahrungsbezug und Symbolverständnis », in : P. BIEHL, *Erfahrung*, p. 38.

⁵⁶ P. BIEHL, *op. cit.*, p. 74.

⁵⁷ P. BIEHL, *Symbole*, p. 188.

⁵⁸ H.-G. HEIMBROCK, *Lern-Wege*, p. 90-91.

⁵⁹ P. BIEHL, « Erfahrungsbezug und Symbolverständnis », in : P. BIEHL, *Erfahrung*, p. 55.

ture induit la possibilité didactique de participer activement au processus d'apprentissage. On acquiert alors une compétence à communiquer et à dialoguer afin de s'investir personnellement dans le processus. « Si apprendre, c'est exercer une compétence à communiquer, alors *les symboles* sont sans aucun doute nécessaires, car la communication se constitue et s'affirme dans l'utilisation et la création de ces derniers »⁶⁰. En travaillant avec les symboles, les catéchumènes apprennent à formuler leurs préoccupations et à les mettre en discussion dans le cadre d'un thème. Leurs propres symboles donnent la possibilité de travailler le langage symbolique, et de découvrir sa pertinence à proposer une compréhension et un sens de la vie. Le langage symbolique appris et exercé par les catéchumènes les habilite à une réelle rencontre avec le langage symbolique de la Bible et de la tradition. « Les images et les symboles aident le confirmant à proposer dans le dialogue les questions qui le préoccupent et qu'il doit maîtriser à ce stade de son développement. De la sorte, on rejoint la religiosité des jeunes. Il faudrait tenter d'utiliser leurs symboles, d'élargir le monde de leurs images (...), de leur expliquer de nouveaux symboles (...) et les rendre attentifs au fait que les symboles ne reflètent pas simplement la réalité, mais qu'ils l'interprètent et lui confèrent un sens »⁶¹. A ce stade de la démarche, on cherche quels symboles bibliques peuvent être mis en rapport avec les symboles des jeunes. D'une telle rencontre peuvent naître des résonances positives du donné biblique pour aider les jeunes à vivre leurs questions, car « les symboles offrent les moyens d'expérimenter, de comprendre et de s'appropriier un sens possible »⁶².

Le projet est centré sur la didactique. Le symbole en constitue le langage fondamental. Cette accentuation réalise l'élaboration méthodologique de l'effort théorique d'élémentarisation. Les symboles figurent les expériences fondamentales de la vie humaine. Ils sont en quelque sorte la poésie de la condition humaine qui permet de la relire et de comprendre le message évangélique au travers de ses symboles essentiels. Cette perspective générale peut être soumise à quelques questions critiques.

a) D'un point de vue didactique, il manque la réflexion spécifique sur les conditions de convergence entre les symboles actuels et ceux d'autrefois. Qu'ils soient en continuité directe repose davantage sur une pétition de principe que sur une analyse didactique. Le problème esca- moté ici est celui de la genèse et de la fonction des symboles, dans la

⁶⁰ H.-G. HEIMBRÖCK, *Lern-Wege*, p. 90.

⁶¹ K. GOSSMANN, « Formen der Frömmigkeit von Konfirmanden », in : Comenius-Institut, *Konfirmandenarbeit*, p. 170-171.

⁶² H.-B. KAUFMANN, « Methoden, Medien, Arbeitsformen », in : Comenius-Institut, *Konfirmandenarbeit*, p. 341.

mesure où ils apparaissent dans des situations historiques, géographiques et sociales particulières. Le principe de convergence entre autrefois et aujourd'hui, tel qu'il est postulé ici, fait du symbole une grandeur qui devient autonome par rapport à son origine historique. Mais le symbole, comme poésie et interprétation d'expériences humaines fondamentales et universelles, ne peut pas être compris en dehors des conditions particulières de son émergence. La résonance harmonieuse entre la vie et les symboles religieux n'est pas automatique, car ces derniers produisent aussi leur propre dissonance : ils ont leur opacité et peuvent rester muets selon les situations. « Leur universalité (des symboles) qui se dégage de prime abord masque les différences biographiques et de conventions. L'être humain exprime l'expérience ancrée dans son intériorité au moyen de conventions extérieures. (...) Même si ces expériences ont un caractère ultime, elles sont vécues, évaluées et décrites de manières fort différentes pour chacun »⁶³.

b) Les critiques ci-dessus renvoient au problème herménautique. Le symbole est lui-même le résultat d'un processus interprétatif ; il est déjà codé. Les symboles ne se donnent pas à comprendre immédiatement. Leur signification est tributaire de conventions esthétiques, graphiques et historiques. « Les symboles ne deviennent tels que par convention, ils sont une forme de communication condensée, mais ils ne remplacent pas la communication »⁶⁴. D'un point de vue herménautique, on constate dans cette démarche un retour à une forme de lecture naïve introduite par le biais des symboles. En se réfugiant dans les symboles, on fait comme si, de cette façon, tous les problèmes liés au caractère mythologique de la tradition chrétienne⁶⁵ se trouvaient résolus. Nous ne croyons pas que l'élaboration de symboles suffise à résoudre la question herménautique. Avec cette façon de mettre l'accent sur la didactique, le catéchisme symbolique prend le risque de réduire la question herménautique à une question de méthodologie élémentaire.

c) Pédagogiquement, deux remarques critiques peuvent être faites. L'affirmation que cette procédure évite le réductionnisme rationaliste⁶⁶ simplifie la question, car un catéchisme symbolique présuppose une approche rationnelle du symbole. « Il n'est pas légitime de penser que les symboles présentent la possibilité, sans débat rationnel préalable, d'être reçus et intégrés par les élèves dans leur contexte de vie »⁶⁷. Disons plu-

⁶³ D. ZILLESSEN, « Symboldidaktik », in : *EE* 6/1984/631.

⁶⁴ C. MACHALET, « Wer versteht das eigentlich noch ? », in : *EE* 6/1984/650-651.

⁶⁵ Il suffit de rappeler le très important débat ouvert par l'article de R. BULTMANN, « Neues Testament und Mythologie » in : H.W. BARTSCH (Hg), *Kerygma I*, p. 15-48.

⁶⁶ Cf. la note 58 ci-dessus.

⁶⁷ C. MACHALET, « Wer versteht das eigentlich noch ? », in : *EE* 6/1984/651.

tôt que les symboles évitent une approche uniquement cognitive des thèmes. Dans ce sens, reconnaissons à ce modèle le très grand mérite de proposer une base théorique à l'idée d'un processus didactique prenant en considération les questions du destinataire dans les multiples aspects de sa vie, qu'ils soient cognitifs, esthétiques, émotionnels ou sociaux. Finalement, le catéchisme symbolique se retrouve très éloigné de son intention didactique, dans la mesure où la situation concrète du catéchisme et son poids d'immédiateté ne sont plus du tout pris en compte dans l'ensemble du processus, si ce n'est comme points d'accrochage dans la découverte des symboles actuels.

Le thème du catéchisme symbolique peut être associé à une autre recherche qui s'est développée indépendamment des travaux de la *Religionspädagogik* allemande. Il s'agit des travaux de C. et J. Lagarde⁶⁸. Leur démarche est différente. Ils ne la structurent pas au moyen du symbole en général, mais la caractéristique « symbolique » précise leur compréhension du langage biblique. Ce langage n'est pas scientifique, mais « équivoque et plurivoque »⁶⁹. Son pouvoir d'évocation renvoie à la dimension divine de la vie. « Pour nous, le mot "symbolique" indique que la vie humaine a une épaisseur divine, ou, ce qui revient au même, que l'histoire ainsi racontée contient une richesse inépuisable que nous nommons Dieu »⁷⁰. Didactiquement, la dimension symbolique caractérise une manière de recevoir et de comprendre le texte. Cette approche se fait à partir d'une expérience religieuse. Ainsi, le texte ne peut pas être réduit à un procès-verbal d'événements passés ou à une suite d'anecdotes bizarres. La Bible est, en quelque sorte, une fiction littéraire qui raconte l'histoire de Dieu, tout en faisant de la dimension historique du récit le miroir de nos vies⁷¹. « Nous disons Dieu non pas avec des mots abstraits, mais avec des images tirées de la vie des hommes »⁷². L'ensemble de ces images renvoient au symbole central de la foi chrétienne, Jésus-Christ. « Le symbole chrétien n'est ni une chose ni un élément matériel, ni un archétype psychique : il est Jésus Christ homme-Dieu que le croyant contemple. Il approche le Seigneur par la méditation qui est toujours une symbolisation de l'humanité en Dieu »⁷³. D'une manière générale, la démarche symbolique doit permet-

⁶⁸ Claude et Jacqueline LAGARDE sont deux catéchètes catholiques français. Leurs travaux sont présentés in : C. LAGARDE, *Catéchèse I et II*. Précisons que leurs propositions concernent la préadolescence.

⁶⁹ C. LAGARDE, *Catéchèse I*, p. 33.

⁷⁰ C. LAGARDE, *op. cit.*, p. 34.

⁷¹ Cf. C. LAGARDE, *op. cit.*, p. 34ss.

⁷² C. LAGARDE, *op. cit.*, p. 81.

⁷³ C. LAGARDE, *Catéchèse II*, p. 14.

tre au croyant de trouver le langage de la foi capable de dire le sens de sa vie. La catéchèse symbolique se comprend comme un apprentissage et la maîtrise d'une parole symbolique. Cette découverte du langage de la foi s'opère en quatre phases⁷⁴ :

1. Apprendre l'histoire. L'enfant doit apprendre à connaître les histoires bibliques.

2. Comparer les histoires entre elles. L'enfant découvre des constantes, des images, des symboles qui reviennent régulièrement dans chacune des histoires.

3. Découvrir les aspérités du texte. L'enfant est confronté à des bizarreries narratives qui l'invitent à entrer dans l'épaisseur du texte, à apprendre la maîtrise d'une parole symbolique.

4. Intérioriser la parole. L'enfant et l'adulte apprennent à relire le texte comme un éclairage de leur vie intimement lié à la participation à la prière, à la liturgie et aux sacrements de l'Église.

La démarche est différente de la recherche allemande, dans la mesure où son mouvement didactique général reprend le schéma « du texte vers l'élève ». Mais à l'intérieur du schéma, elle est étayée aussi bien théologiquement que pédagogiquement ; ainsi, sa méthodologie diffère suivant l'âge des catéchumènes par exemple. Toutefois, ce modèle doit être soumis à une critique fondamentale. Le présupposé de départ est dogmatique, ou plus précisément sacramentel : le baptême fait de l'homme un croyant⁷⁵. Dans le projet de Lagarde, la question herméneutique est court-circuitée dogmatiquement. Le baptême rend chacun capable d'apprendre le langage de la foi et de se l'approprier. L'effort pédagogique se concentre sur la didactique. L'effort herméneutique est secondaire.

A cette première critique, on peut en ajouter une seconde d'ordre théologique. Le principe du langage symbolique réduit l'ensemble des textes à une seule et unique fonction : raconter Dieu au travers de son humanité en Jésus-Christ. Chaque genre littéraire que l'on rencontre dans la Bible est assimilé à une simple variante du langage symbolique. Cette démarche fait peu de cas de tous les travaux de la recherche historico-critique et les minimise par un présupposé dogmatique.

⁷⁴ Cf. à ce sujet la description détaillée de la démarche in : C. LAGARDE, *op. cit.*, p. 28ss.

⁷⁵ Nous retrouvons ici un fondement essentiel de la tradition catholique.

2. Perspectives

Les deux lignes de force dégagées dès le début dans la recherche de pédagogie religieuse⁷⁶ se sont avérées être une sorte de programme-défi permanent. Désormais, la pédagogie religieuse doit mettre en œuvre un processus permettant de relever le défi. D'ailleurs, c'est à propos de cette mise en œuvre que les modifications et les critiques se sont développées. Les différents modèles ont largement contribué à mieux cerner et comprendre la problématique. Chaque modèle a permis de clarifier les enjeux et d'émettre des hypothèses nouvelles. Pourtant, le défi posé à la pédagogie religieuse reste le même. « Concrètement, ceci (imaginer de nouvelles voies d'apprentissage) signifie que l'enseignant de la religion doit en priorité permettre à ses destinataires de se comprendre eux-mêmes comme une question, c'est-à-dire de devenir conscients de leur propre quête de la vérité, de la réalité, de l'avenir et de la finitude. C'est alors seulement qu'existe la possibilité de leur indiquer quel est le sens de l'appel de Dieu auquel la foi répond, et de préciser ce que cela signifie quand la foi parle de Dieu, du péché et de la grâce, de l'homme et du monde »⁷⁷. Il est significatif de retrouver sous la plume d'un tel chercheur une idée force qui guidait déjà la réflexion tout au début des travaux de la pédagogie religieuse⁷⁸. Ce survol historique montre la pertinence incontestable du programme-défi qui est à l'origine de l'ensemble de ces travaux⁷⁹. On retrouve d'ailleurs ce programme dans les approches thématiques de la pédagogie religieuse : « ... une pédagogie religieuse orientée sur l'expérience doit constitutivement tenir compte de deux domaines et les expliquer : (...) (a) clarifier et transmettre les expériences de la foi historique et actuelle (...), (b) thématiser les expériences de vie significatives qui apparaissent chez les enfants dans l'expérience de soi et du monde »⁸⁰.

La recherche étoffera rapidement le programme de départ proposé par le catéchisme herméneutique. Les différentes tendances lui faisant suite vont chacune permettre de comprendre plus précisément la problématique. Voici les apports les plus importants de chacun des modèles.

— Le catéchisme thématique montre qu'il est indispensable pour tout

⁷⁶ Cf. ci-dessus le chap. II.1.

⁷⁷ K. WEGENAST, « Noch einmal : Glaube und Lernen », in : EE 5,6/1990/519.

⁷⁸ Cf. à ce sujet la note 8, p. 21.

⁷⁹ Cf. également à ce sujet, H.-B. KAUFMANN, « Martin Luther », in : H. SCHRÖER/D. ZILLESSEN (Hg), *Klassiker*, p. 7-23. Article dans lequel KAUFMANN évalue l'apport de Luther au problème de la pédagogie de la religion au moyen de ce programme-défi.

⁸⁰ W.H. RITTER, *Erfahrung*, p. 290. Cf. aussi à ce sujet H.-J. FRAAS, *Glaube*, p. 270ss.

catéchisme de tenir compte du contexte dans lequel il se déroule. Il n'est pas possible d'élaborer une catéchèse indépendamment de la situation où elle sera dispensée. De même, un catéchisme qui ne tiendrait pas compte de la situation concrète des catéchumènes n'a aucune chance.

— Le catéchisme élémentaire rappelle qu'il n'est pas possible d'envisager un catéchisme sans réfléchir à la spécificité même de l'entreprise. Ignorer les caractéristiques théologiques de la tradition chrétienne revient à s'embourber dans les thèmes à la mode et dans l'éphémère de l'actualité.

— Le catéchisme symbolique souligne vigoureusement la nécessité d'envisager des procédures didactiques qui ne se limitent pas à une méthodologie scolaire essentiellement axée sur le niveau cognitif.

Tous ces modèles ont en commun un point central et névralgique : le lieu de rencontre entre la situation d'autrefois et celle d'aujourd'hui, entre la tradition et la modernité, entre le texte et les participants au catéchisme. L'accent donné par chaque modèle l'est en fonction de ce point central. L'herméneutique constitue la préoccupation constante.

Si nous essayons d'intégrer ces différents apports à notre domaine de recherche particulier, nous pouvons dire que l'ensemble de la recherche vise à élaborer un concept d'apprentissage caractéristique du catéchisme. Celui-ci permet l'articulation cohérente entre tradition et actualité. Il reçoit sa particularité de la « matière » qu'il convient d'apprendre. Il est un concept plus large que celui que l'on utilise, par exemple, dans le cadre scolaire où il suffit de mémoriser certaines choses pour déjà considérer qu'elles sont apprises. Ce concept va plus loin qu'une réception d'information, il renvoie à un apprentissage existentiel. « En plus de l'assimilation cognitive d'informations, l'apprentissage au moyen d'expériences inclut les liens affectifs à des valeurs et à des normes, la modification d'un comportement à l'intérieur d'un groupe, le courage d'essayer une nouvelle forme de vie (...) »⁸¹. L'apprentissage est conçu comme une dynamique qui touche à l'ensemble de la vie, aux sentiments, au comportement, à la compréhension de la vie, des autres, de Dieu. Une dynamique d'ouverture. L'immobilisme représente le contraire de l'apprentissage. D'ailleurs, la tradition biblique elle-même revendique cette dynamique et l'exige. « La foi chrétienne, nourrie de sa tradition, doit bien être une des dernières aventures spirituelles qui nous restent. (...) Cette tradition ne cesse d'inciter la foi à l'aventure : celle de l'imagination et de l'invention, celle de l'appropriation continue dans les mouvances de l'histoire personnelle, (...) dans une ouverture à tous les possibles »⁸².

⁸¹ K. WEGENAST, « Noch einmal : Glaube und Lernen », in : *EE* 5, 6/1990/516.

⁸² P.-L. DUBIED, « Tradition et aventure spirituelle », in : *ETR* 2/1991/225.

L'élaboration de ce concept d'apprentissage peut incontestablement être considérée comme l'apport décisif de la *Religionspädagogik* allemande. Sa réalisation didactique représente un des enjeux de la recherche actuelle. La dynamique qu'il présuppose renvoie à l'idée de changement et d'expérience. Sa difficulté majeure se situe dans l'oscillation dialectique entre continuité et changement⁸³. L'appel que propose la tradition chrétienne est un appel au changement, à une rupture, à une remise en cause, à d'autres possibles⁸⁴. La difficulté consiste à rejoindre le catéchumène là où il se trouve, tout en l'invitant à être ailleurs.

Nous pouvons illustrer cette problématique en rappelant que pour le catéchisme thématique, le danger existe d'introduire les textes de la tradition biblique de manière sélective, et uniquement dans les situations où ils peuvent apporter leur caution aux solutions, promesses, invitations déjà trouvées.

On risque d'oublier la spécificité chrétienne.

Le catéchisme élémentaire, en prenant le contre-pied du catéchisme thématique, risque de perdre le contact avec la réalité immédiate de son auditeur et de proclamer le changement évangélique à temps et à contre-temps sans se soucier vraiment de ce qui est compris.

On risque d'oublier les destinataires.

Le catéchisme symbolique tente de tenir compte des deux pôles du processus. Cependant, la démarche repose sur une simplification du rapport qui les relie : il n'est plus dialectique, mais complémentaire. La complémentarité s'effectue en quittant, au moyen des symboles, et la réalité concrète et le matériau originel de la tradition.

On risque l'affaïssement herméneutique.

Chaque modèle est aux prises avec les difficultés liées à l'articulation entre tradition et modernité. A notre avis, cette problématique relève à la fois de l'herméneutique et de la didactique. Le changement en est la catégorie fondamentale. Ainsi avant de revenir, dans la deuxième partie, à une présentation globale de la didactique du catéchisme inspirée des différents modèles, nous proposerons, dans le chapitre III, une hypothèse didactique concernant le changement. Nous la précisons ensuite dans le cadre de la didactique générale de la deuxième partie.

⁸³ Cf. à ce sujet W.H. RITTER, *Erfahrung*. En particulier les p. 260-301.

⁸⁴ Nous retrouvons ici tout le problème de la théologie naturelle. Cf. à ce sujet R. BULTMANN, « Rattachement et opposition », in : R. BULTMANN, *Foi et compréhension I*, p. 500-516.

INTERMÈDE DE FICTION

Étonnamment, le sommeil est revenu rapidement. Et la suite du cauchemar.

A peine le spectacle terminé, le directeur du cabaret m'a fait appeler. « Monsieur, vous êtes engagé pour la deuxième soirée et je vous donne un conseil : allez donc à la bibliothèque municipale, il s'y trouve un ouvrage (la thèse de doctorat d'un illustre professeur) qui propose une analyse érudite du texte que vous avez présenté ce soir. »

A la première heure, je cours à la bibliothèque. L'ouvrage est disponible. En quelques heures, je l'ai dévoré. Exactement ce qu'il me fallait : chaque astuce, chaque mécanisme comique, chaque allusion ironique, tout est expliqué. Superbe, vraiment superbe ! Tout l'après-midi, je me prépare. Je suis persuadé que les gens n'ont pas ri parce qu'ils ne comprenaient pas. Évidemment, ils n'ont pas lu la thèse de doctorat. Alors ce soir, je vais ajouter à mon texte l'explication des effets comiques ; je dirai aux gens pourquoi ils peuvent et doivent rire à l'écoute de ce texte.

Dans ma loge, je suis moins nerveux que le soir d'avant. Le rideau s'ouvre. Je commence. Les gens ont l'air surpris par mes explications. Ils ne rient pas vraiment, mais au moins ils restent. Ils commencent à échanger des regards, ils esquissent entre eux des sourires. Je les tiens, je donne de plus en plus d'explications, j'indique maintenant avec précision le moment précis où ils doivent rire. Je me risque même à sortir une petite pancarte sur laquelle figurent des invitations : « souriez discrètement ! » ; « riez franchement ! » ; « préparez-vous à la chute ! ». Cette fois, c'est gagné, les gens rient, ils hurlent. Quel texte magistral ! Superbe, vraiment superbe ! Alors, à la fin du spectacle, pour rendre à César ce qui lui appartient, je m'adresse au public pour lui dire mon émotion et mon admiration devant ce texte. « Mesdames et Messieurs, j'aimerais rendre un vibrant hommage à l'auteur de ce texte magnifique » (déferlement de rires... je ne comprends pas, le spectacle est terminé), « Mesdames et Messieurs, ce n'est pas moi qui ai trouvé toute la richesse comique de cet ancien texte, elle est signalée dans la thèse du professeur » (les rires fusent plus intensément encore... quel public bizarre, je

ne comprends pas). A ce moment, le directeur m'interpelle depuis les coulisses : « Arrêtez, un spectacle ne s'improvise pas, vous risquez de n'être plus à la hauteur, vous devez arrêter au moment le plus intense. Quittez la scène ! » Je sors comme un robot. Je vais vers le directeur : « Mais je n'improvisais pas la suite du spectacle, je voulais rendre hommage à l'auteur du texte et au commentaire du professeur. C'est ce texte qui les a fait rire. » Le directeur m'a regardé avec un petit sourire : « Détendez-vous mon cher, n'ayez pas de scrupules, vous les avez bien fait rire. » Dans ma loge, j'ai un étrange sentiment de malaise. Le doute. Ils rient de moi et pas à cause du texte. It's an horrible mistake ! Je suis ridiculement incompris. Comment leur dire que ce qui mérite l'approbation de leurs rires ce n'est pas moi, mais ce texte ? Superbe, vraiment superbe !

Il est quatre heures. Je me suis réveillé en sueur. Si la deuxième partie de mon cauchemar est encore prémonitoire, alors autant renoncer tout de suite. La tâche est trop risquée, même si le ridicule ne tue pas.

Chapitre III

THÉOLOGIE ET COMMUNICATION

Avant d'analyser didactiquement le changement dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, nous présentons brièvement le problème.

Le moment du changement peut être caractérisé au moyen d'un thème bien connu : celui du choix personnel. C'est l'instant de la liberté où chacun a la possibilité d'accepter ou de refuser une invitation. Chacun se trouve alors au seuil de l'autonomie. L'idée du choix personnel relayé par la catégorie de l'individu indique le sérieux de la situation. Le choix dont nous parlons engage son auteur dans sa vie personnelle, il met à l'épreuve ses convictions, les questions de sens et de valeurs qui l'habitent. L'enjeu du choix n'est pas du domaine des goûts et des couleurs, il implique une perspective totalisante sur la vie. En effet, le changement concerne le système des croyances¹. Nous pourrions également parler d'image du monde. « Nous devons (...) considérer une image du monde comme la synthèse la plus vaste, la plus complexe que peut réaliser l'individu à partir des myriades d'expériences, de convictions, d'influences, d'interprétations et de leurs conséquences sur la valeur et la signification qu'il attribue aux objets perçus »². Dans le domaine des convictions, le changement n'est pas une démarche évidente. « Pour les (ses convictions) préserver on est prêt à de grands sacrifices mais aussi à de grands aveuglements. Les cas où un être nie l'évidence à seule fin de maintenir ses convictions ne sont pas rares »³. Nous pouvons ajouter que ce moment didactique est marqué du sceau de l'émancipation. Il présente ainsi une

¹ Cf. à ce sujet, P.-L. DUBIED, *Le système de nos croyances*, in : *CIRP* 8/1991/1-42.

² P. WATZLAWICK, *Langage*, p. 49. Nous retrouvons également une définition de cette réalité dans le concept de vie spirituelle : « ... la vie spirituelle est un mode de la vie de la subjectivité qui se caractérise par la compréhension de soi ou par la possibilité de penser la totalité du réel ». P.-A. STUCKI, *La vie spirituelle*, p. 41. Nous pourrions aussi reprendre une idée de Adler : « ... chacun porte en soi une "opinion" sur lui-même et sur les problèmes de la vie, une ligne de vie et une loi dynamique ». A. ADLER, *Le sens*, p. 23-24.

³ P.-L. DUBIED, *op. cit.*, p. 2.

difficulté de plus, car l'élément désécurisant de tout mouvement émancipatoire doit être pris en compte. « Contre la recette d'une noire pédagogie qui prône de jeter l'enfant à l'eau sous prétexte qu'il apprendra à nager tout seul, il convient de mettre en scène des insécurités supportables »⁴. Didactiquement, cette problématique renvoie à l'atmosphère générale devant présider au processus d'apprentissage. « Tout apprentissage, auquel l'homme tout entier participe, représente un pas dans l'inconnu ; tout apprentissage présuppose donc la confiance, (...) la confiance en soi pour se risquer à franchir ce pas. Sans confiance, nous ne nous ouvrons pas, et sans ouverture à de nouvelles expériences et de nouvelles rencontres, nous n'apprenons pas. La contre-épreuve est vite faite, il suffit d'observer que la peur et la méfiance rendent tout apprentissage difficile, voire même impossible »⁵. Ces particularités de la question impliquent des perspectives didactiques précises concernant notre problème⁶.

Ainsi décrit, l'apprentissage n'est pas principalement cognitif. Des émotions, des comportements et des expériences en constituent l'essentiel. « Plutôt que de faire la leçon, le maître devrait signaler de nouvelles pistes de recherche adaptées à la situation de l'enfant. Dans cette perspective, il est toujours utile d'organiser pour les enfants de nouvelles expériences (...) afin de leur laisser découvrir et débattre d'expériences fondamentales telles que le succès et l'échec, la joie et la tristesse, l'amour et la haine, le courage et la peur »⁷. Nous n'en sommes plus ici à une phase de transmission d'un savoir, mais dans celle d'une expérimentation. Alors, le maître n'est plus celui qui sait, mais celui qui active et profile le processus afin de créer une occasion de comprendre et de choisir⁸. « A la place d'une "transmission de savoir" unilatérale (maître = émetteur, élève = récepteur) intervient un "processus de communication" différencié et dialogique. Certes il ne s'agit pas d'une alternative radicale (et mal comprise) entre l'expérience et la doctrine⁹, mais d'une appréciation correcte de l'interdépendance de ces deux éléments. L'éducation conçue comme communication (au sens le plus large du terme) d'expérience(s) implique une dialectique dans un processus d'apprentissage "ouvert" »¹⁰. Même si le système des convictions est en

⁴ H.-G. HEIMBROCK, *Lern-Wege*, p. 94.

⁵ H.-B. KAUFMANN, « Lernen mit Konfirmanden », in : Comenius-Institut, *Konfirmandenarbeit*, p. 345.

⁶ Cf. à propos du climat de confiance chap. V.1, p. 126 et chap. VII, p. 198.

⁷ K. WEGENAST, « Der christliche Glaube als Lehre im Religionsunterricht », in : G. ADAM, *RP Kompendium*, p. 238.

⁸ Sur les conditions du choix dans cette situation cf. p. 96 ss.

⁹ C'est nous qui soulignons.

¹⁰ W.H. RITTER, *Erfahrung*, p. 299.

jeu, cela ne signifie pas qu'il soit possible d'imposer le changement ou de mesurer la foi¹¹. La notion de changement implique clairement qu'il est impossible d'envisager le catéchisme comme une fabrique de croyants.

Pour permettre une approche didactique et structurée du problème, nous abordons maintenant la question dans une triple perspective.

a) Pédagogique : Kierkegaard et son concept de communication indirecte balisera ce parcours.

b) Pragmatique : l'école de Palo Alto livrera un outil théorique et analytique.

c) Théologique : les paraboles à intrigue apporteront un éclairage biblique sur la question.

1. Kierkegaard et la communication indirecte

« On a souvent fait la remarque qu'une approche pédagogique de Kierkegaard reste sujette à caution. Lui-même (...) se défend d'être considéré comme un maître, c'est pourquoi toute tentative de l'approcher sous l'angle pédagogique doit d'abord se justifier »¹². Cette revendication nous paraît tout à fait juste, afin d'éviter d'importer frauduleusement dans notre problématique des considérations qui lui seraient étrangères.

Pour souligner la légitimité d'une telle approche, nous proposons de présenter la démarche générale de Kierkegaard, de manière à en dégager le projet pédagogique. Notre analyse porte sur quatre éléments : le contexte, le processus d'apprentissage, le fond et la forme, le rapport entre maître et élève.

A. Le contexte

« Quand on annonce le christianisme au sein de la chrétienté, on n'entre pas d'emblée en matière ; (...) toute la vieille tactique, toute l'apologétique et ses accessoires concourent plutôt, pour le dire franchement, à trahir la cause du christianisme »¹³. Kierkegaard n'a pas élaboré sa

¹¹ Cf. à ce sujet P.-L. DUBIED, « La foi peut-elle s'apprendre ? », in : CE 3/1988/V-VIII où il distingue entre la foi comme don de Dieu et la foi comme explicitation de ce qu'on croit. Leur rapport est défini de la manière suivante : « Il n'y a (...) pas nécessairement continuité ou linéarité de l'une à l'autre ; autrement dit cette continuité n'est jamais décelable de l'extérieur : la foi comme don de Dieu appartient à l'intériorité du sujet. L'intériorité n'est jamais immédiatement perceptible dans l'extériorité, et ne s'y épuise pas » p. VI.

¹² I. BLANKE, *Sinn*, p. 220.

¹³ S. KIERKEGAARD, *Point de vue*, p. 28.

méthode indirecte dans l'abstrait, il l'a conçue pour une situation historique et géographique précise. Il utilise le contexte comme un élément décisif dans la compréhension d'un texte. « De même pour le discours de monsieur P.L.M. Il intéresse seulement parce qu'il a été prononcé chez le professeur Hauch. Si monsieur P.L.M. avait tenu les mêmes propos au cocher de la diligence, leur intérêt eut été nul : il vient uniquement du lieu ; et l'importance de ce lieu opposé à l'insignifiance du discours nous donne l'élément intéressant »¹⁴. Pour Kierkegaard, cette prise en compte du contexte implique une réflexion sur l'auditeur réel. « De temps à autre, un prêtre jette un peu l'alarme du haut de la chaire ; il trouve à redire chez beaucoup de chrétiens ; mais tous les assistants qui l'écoutent et donc, tous les auditeurs *auxquels* il s'adresse sont chrétiens, mais il ne s'adresse pas à ceux dont il parle. Or, s'il y a des auditeurs *dont* il parle, c'est donc qu'il ne s'adresse pas à eux. C'est ce qu'on appelle fort justement un mouvement fictif »¹⁵.

Nous retrouvons ici la revendication légitime de la pédagogie de connaître avec précision la situation de l'auditeur auquel on s'adresse et le contexte d'énonciation¹⁶.

B. Un processus cohérent

Kierkegaard présente son œuvre comme constituée de deux groupes d'ouvrages, à savoir la production esthétique et la production religieuse, entourant le moment charnière du double volume du *Post-Scriptum* ; par conséquent, il la veut marquée du sceau de la duplicité ou du double caractère. Cette particularité « (...) est la condition dialectique fondamentale de toute l'œuvre et elle a par suite une raison profonde »¹⁷. Ainsi, les différents volumes de sa production se structurent les uns par rapport aux autres, chronologiquement et thématiquement. « A y regarder de plus près, en effet, on verra qu'il ne s'est nullement écoulé trois années avant l'apparition du changement (sc. le passage de la production esthétique à la production religieuse), mais que celui-ci date du début ; autrement dit, le double caractère est donné dès l'abord. Car en même temps que *L'Alternative* paraissent *Deux discours édifiants*. (...) Le religieux est donné dès le début. Inversement, l'esthétique est encore présente au dernier moment. Après deux années consacrées à la publication d'écrits religieux, on voit suivre un petit article d'esthétique »¹⁸. D'autre part,

¹⁴ S. KIERKEGAARD, *Esthéticien ambulant*, p. 113.

¹⁵ S. KIERKEGAARD, *Point de vue*, p. 18.

¹⁶ Cf. chap. II, p. 24.

¹⁷ S. KIERKEGAARD, *Point de vue*, p. 7.

¹⁸ S. KIERKEGAARD, *op. cit.*, p. 8.

l'auteur lui-même précise l'aspect fondamental du processus. « Je n'ai pas lu (...) la moindre étude sur l'objet qui me préoccupe : qu'est-ce que communiquer »¹⁹ ? Cette question fondamentale est abordée sous un quadruple aspect. « Dès que je pense : "communiquer", j'en pose le quadruple aspect : 1) l'objet, 2) l'émetteur, 3) le récepteur, 4) la communication »²⁰. Nous avons ici tous les éléments pédagogiques qui constituent un processus d'enseignement et que Kierkegaard appelle « ma tactique »²¹.

C. Le fond et la forme

Kierkegaard dépasse rapidement l'appréhension immédiate de ce thème qui s'inquiète uniquement de la manière de faire passer une information. Il pose cette problématique dans une perspective spécifiquement pédagogique : celle qui tient compte du « messenger ». « Mais de nos jours où la sagesse, source cachée de tous nos maux, consiste à s'informer du message et non du messenger, à s'occuper uniquement de la chose, de l'objectif, qu'est devenu l'écrivain ? Souvent (...) il est un x, une chose impersonnelle (...) peut-être aussi par crainte du contrôle exercé par la vie sur quiconque prétend instruire les autres, quand elle confronte son existence personnelle et ses dires »²². Ce rapport entre le messenger et le message n'est pas à comprendre comme une simple preuve de ce qui est enseigné, mais « (...) l'accent porte encore sur le comment qui toutefois ne s'entend pas de la tenue extérieure, de l'élocution, de l'éloquence, etc., mais du rapport que l'existant soutient en son existence avec ce qu'il dit »²³. Dans cette question du fond et de la forme, Kierkegaard souligne également l'importante solidarité qui se dégage entre les deux éléments. « Grande, en effet, est la différence dialectique, ou de dialectique, dans ces deux cas : le premier où il s'agit d'un ignorant à qui l'on doit inculquer un savoir est comparable à un vase à remplir, ou à une page blanche à écrire, et le second où il s'agit d'un homme dans l'illusion qu'il faut d'abord dissiper »²⁴. C'est ainsi qu'il distingue deux méthodes :

- la méthode directe et
- la méthode indirecte.

Chacune de ces méthodes est à appliquer suivant l'intention et le con-

¹⁹ S. KIERKEGAARD, *La dialectique*, p. 378.

²⁰ S. KIERKEGAARD, *op. cit.*, p. 381.

²¹ Cf. à ce sujet S. KIERKEGAARD, *Sur mon œuvre*, p. 274ss.

²² S. KIERKEGAARD, *Point de vue*, p. 32.

²³ S. KIERKEGAARD, *Post-Scriptum I*, p. 189.

²⁴ S. KIERKEGAARD, *Point de vue*, p. 29.

tenu du processus. « Toute communication de savoir est communication directe. Toute communication de pouvoir est plus ou moins communication indirecte »²⁵.

Par son appréciation du rapport entre le fond et la forme, Kierkegaard rejoint la préoccupation pédagogique de la méthodologie.

D. Le maître et l'élève

Pour Kierkegaard, leur rapport ne peut pas être hiérarchique. Et même si le maître induit le processus, il le fait de manière à préserver entièrement l'autonomie du disciple. Pour la communication indirecte, le rapport se présente ainsi : « (...) être maître, ce n'est pas trancher à coups d'affirmations, ni donner des leçons à apprendre, etc. ; être maître, c'est vraiment être disciple »²⁶. Par contre, si nous sommes en situation de communication directe, l'enseignement *ex cathedra* est tout à fait adéquat²⁷. Supprimer cette distinction constitue pour Kierkegaard une des absurdités de son temps. Absurdité d'autant plus grande qu'elle veut réduire tout processus d'apprentissage à la communication directe. « La pensée moderne — et c'est à mon sens l'un de ses plus graves défauts — a supprimé la personnalité, a rendu tout objectif »²⁸.

Une telle compréhension du rôle des partenaires correspond à la dimension éducative de l'enseignement.

Cette approche générale montre que la démarche de Kierkegaard a un caractère pédagogique incontestable. En s'expliquant sur son œuvre et sa démarche, il tente de cerner les conditions du processus d'apprentissage et d'émettre de nouvelles hypothèses de travail. « Car en toute sincérité, mon idée de l'enseignement par les livres diffère au plus haut point de ce que je lis d'ordinaire et de ce que l'on tient tacitement pour acquis »²⁹.

Nous repérons dans son concept de communication indirecte des éléments constitutifs du thème que nous abordons dans ce chapitre. Il est donc légitime d'utiliser la catégorie kierkegaardienne de communication indirecte pour présenter et analyser le concept d'apprentissage que la *Religionspädagogik* a mis en évidence dans ses différentes recherches³⁰.

La communication indirecte implique nécessairement la catégorie fon-

²⁵ S. KIERKEGAARD, *La dialectique*, p. 383.

²⁶ S. KIERKEGAARD, *Point de vue*, p. 22.

²⁷ Cf. S. KIERKEGAARD, *La dialectique*, p. 374ss.

²⁸ S. KIERKEGAARD, *op. cit.*, p. 378.

²⁹ S. KIERKEGAARD, *Post-Scriptum I*, p. 257.

³⁰ Cf. chap. II.2, p. 40.

damentale de l'individu. Kierkegaard ne l'utilise pas dans le sens de l'individualisme ou du subjectivisme propre au piétisme romantique. Il parle de l'individu comme d'un être en relation, qui doit devenir un individu capable de comprendre et de structurer ses rapports aux autres, au monde, à Dieu. « (...) devenir un individu, c'est acquérir une compréhension d'ensemble qui me permette de vivre de manière harmonieuse et libre dans le tissu complexe de mes relations vécues et dans les tensions, les discordances et les souffrances qu'elles suscitent »³¹. La solidarité entre le changement, comme concept didactique, et la catégorie de l'individu garantit précisément la cohérence et la linéarité de l'ensemble du processus. Ses diverses séquences ont effectivement comme constante les participants en tant qu'individus appelés à un changement. La catégorie de l'individu n'introduit aucune nuance individualiste dans le processus ; au contraire, elle en structure l'unité et la continuité. Elle confère au processus son indépassable composante personnelle, mais elle ne le réduit pas un subjectivisme isolationniste. « Tel le chas de l'aiguille par lequel passent tous les fils, l'individu s'inscrit dans le tissu de ses multiples relations vécues et s'attache à leur donner une unité, une harmonie fondée et libre. L'individu ne peut être isolé de ses relations, il vit *dans* ses relations. (...) En tant que conscience, l'individu ne peut être d'abord défini en soi pour n'être inscrit qu'ultérieurement dans ses relations vécues. L'individu est toujours l'individu *concret* »³². Ce moment du processus concerne donc chacun personnellement, car sur le plan de l'auditoire du catéchisme « (...) il n'y a pas de public, mais seulement des individus »³³. La catégorie de l'individu n'est pas statique, elle implique l'existence dans son constant devenir. L'homme n'est pas un individu, il le devient. Devenir un individu, telle est la finalité liée au concept d'apprentissage dont nous parlons ici. Le maître suscite une « activité chez le disciple »³⁴, que Kierkegaard caractérise en tant que « devenir subjectif »³⁵. Il est une forme de l'appropriation de la vérité, mais — et c'est une autre manière de souligner le devenir —, « (...) pour le christianisme, la vérité ne consiste pas à la savoir, mais à l'être »³⁶. Le mouvement du devenir « (...) révèle les pensées des cœurs », et « (...) on en vient à se voir soi-même »³⁷. Il correspond à la « levée d'une illu-

³¹ P. BÜHLER, « L'individu », in : *RHPR* 2/1978/206. Cet article présente précisément la catégorie de l'individu chez KIERKEGAARD.

³² P. BÜHLER, *op. cit.*, p. 214.

³³ S. KIERKEGAARD, *Sur mon œuvre*, p. 270.

³⁴ Cf. S. KIERKEGAARD, *L'école*, p. 115s.

³⁵ Cf. S. KIERKEGAARD, *Post-Scriptum I*, p. 123s.

³⁶ S. KIERKEGAARD, *L'école*, p. 182.

³⁷ Cf. S. KIERKEGAARD, *op. cit.*, p. 116.

sion »³⁸ à son propre sujet. Il peut aussi être présenté comme la réflexion de l'intériorité qui est « (...) la propriété du sujet et de nul autre »³⁹. Exister signifie s'engager dans ce mouvement⁴⁰. La mise en route de la réflexion sur soi, de cette possibilité de comprendre sa propre vie, exige une forme spécifique de la communication. Il n'est pas possible de formaliser ce mouvement de l'existence en un savoir théorique qu'il suffirait d'apprendre par cœur. Kierkegaard distingue ainsi le savoir objectif et le savoir subjectif. La confusion de ces deux éléments constitue pour lui le malheur de son temps, et nous pourrions ajouter le malheur de l'enseignement religieux aussi. La grande question n'est pas de savoir ce qu'il faut communiquer, mais comment le faire. « *Objectivement, on accentue ce que l'on dit, le QUOI ; subjectivement, la façon dont on le dit, le COMMENT* »⁴¹. Le mouvement de l'existence ne peut pas être suscité directement ; il nécessite une démarche indirecte, ce que Kierkegaard appelle précisément la communication indirecte. Cette méthode est difficile et demande « (...) l'attention la plus vigilante à toute heure du jour, l'exercice continu de la gamme et du doigté au clavier du dialectique »⁴². L'objet de la communication indirecte n'est pas un savoir, une addition de paragraphes, mais l'intériorité, un mouvement existentiel, une possibilité⁴³. De ce fait, l'enseignant ne peut pas agir directement, car « il n'est pas lui-même un maître, mais un apprenti, Dieu étant, en revanche, son maître et celui de chacun »⁴⁴.

Le concept d'apprentissage est donc lié à un choix personnel et autonome, ce dernier appartenant au destinataire du message et à personne d'autre. Toutes les formes didactiques susceptibles d'entraver cette liberté sont à bannir. « Je ne peux absolument jamais imposer à quelqu'un une opinion, une conviction, une croyance »⁴⁵. Cependant, une adhésion trop hâtive à une telle idée pourrait bien en dissimuler les enjeux. En effet, l'idée même de communication indirecte implique que le destinataire n'apprend, à strictement parler, aucun nouveau savoir. La communication indirecte ne doit pas être confondue avec l'exposition d'un message que l'on propose à la libre appropriation du destinataire, au sens où ce dernier, ayant assimilé une théorie, se met en devoir de l'appliquer. Comprendre le message ne signifie jamais « réciter des paragra-

³⁸ Cf. S. KIERKEGAARD, *Point de vue*, p. 29.

³⁹ Cf. S. KIERKEGAARD, *Post-Scriptum I*, p. 70.

⁴⁰ Cf. S. KIERKEGAARD, *op. cit.*, p. 237.

⁴¹ S. KIERKEGAARD, *Post-Scriptum I*, p. 188.

⁴² S. KIERKEGAARD, *Point de vue*, p. 27.

⁴³ Cf. S. KIERKEGAARD, *Post-Scriptum II*, p. 58.

⁴⁴ S. KIERKEGAARD, *La dialectique*, p. 374, note 23.

⁴⁵ S. KIERKEGAARD, *Point de vue*, p. 25.

phes »⁴⁶. Le but de la communication indirecte est la « mise en activité du disciple », c'est donc lui-même qui doit se mettre en quête de la vérité, le maître étant en quelque sorte la simple occasion de cette recherche. Son action consiste en une communication existentielle qui permettra une certaine résonance de l'intériorité, un parcours subjectif. « L'intériorité ne peut pas se communiquer directement (...) et l'accueil fait à l'expression de l'intériorité n'est pas la reproduction directe de la chose exprimée, elle en est l'écho (...) *On a l'intériorité lorsque les paroles prononcées appartiennent à celui qui les reçoit comme si elles étaient son bien propre — et elles le sont alors aussi* »⁴⁷. Théologiquement, cette caractéristique didactique renvoie au thème du rapport entre l'homme et Dieu. Ce rapport regarde l'individu, et de ce fait, il est de la responsabilité de chacun d'y travailler de façon autonome. « (...) Il est quelque peu salutaire de respecter chacun et de ne pas avoir l'audace de se mêler directement de son rapport avec Dieu : d'une part parce qu'on a assez à faire avec le sien, d'autre part parce que Dieu n'aime pas les indiscrets »⁴⁸. Laisser à chacun la responsabilité de son intériorité implique l'absence de toute forme de jugement ou de condamnation. On ne peut pas revenir à charge par les détours de la discipline, de la morale ou de la menace. « (...) la méthode que j'indique n'implique aucun jugement, aucune condamnation »⁴⁹. L'offre d'un choix doit également être dépourvue de toute prérogative d'autorité⁵⁰. Cela signifie qu'un souci apologétique ne peut qu'entraver la tâche du maître en introduisant frauduleusement une communication directe. Et dès ce moment, l'intériorité est menacée, car c'est un savoir qui est exposé et proposé à l'appropriation du destinataire. « Si en pareille matière, l'enseignement est donné comme un savoir, celui qui le reçoit est induit dans l'erreur où il croit qu'il s'agit pour lui d'une chose à savoir (...) »⁵¹. Finalement, si la méthode indirecte implique absolument le maître, elle exclut toutefois un investissement personnel au niveau de sa propre image de marque⁵². En effet, un pareil souci provoque un détournement de l'enjeu même du processus d'enseignement. Dans le catéchisme, le piège consistant à vouloir attester à tout prix que l'on est soi-même religieux est largement ouvert. Ce souci est guidé par l'idée fallacieuse que la foi même de l'enseignant peut aider l'élève à croire ; mais elle fait oublier que rien ne peut dis-

⁴⁶ Cf. S. KIERKEGAARD, *Post-Scriptum I*, p. 247s.

⁴⁷ S. KIERKEGAARD, *op. cit.*, p. 241, c'est nous qui soulignons.

⁴⁸ S. KIERKEGAARD, *op. cit.*, p. 75.

⁴⁹ S. KIERKEGAARD, *Point de vue*, p. 20.

⁵⁰ Cf. S. KIERKEGAARD, *Sur mon œuvre*, p. 271s.

⁵¹ S. KIERKEGAARD, *Post-Scriptum I*, p. 230.

⁵² Cf. S. KIERKEGAARD, *Point de vue*, p. 4-5.

penser l'élève d'un choix personnel⁵³. En fait, un tel souci fait écran à la priorité absolue du processus : l'intérêt de l'élève. Et celui-ci, dans ce moment didactique, se résume à la possibilité d'un choix libre et autonome. « Un pareil maître est paralysé dans son enseignement. Supposons par exemple que, dans l'intérêt de l'élève, il croie qu'il vaut mieux dire qu'il n'a pas compris tel point alors qu'il n'en est rien : mais grand Dieu ! il n'oserait s'y risquer, de peur que l'élève ne s' imagine vraiment qu'il n'a pas compris, c'est-à-dire qu'il n'est pas à la hauteur de sa tâche : malgré son titre de maître, il est si loin de l'être qu'il aspire en réalité à être félicité — par l'élève »⁵⁴.

Les partenaires privilégiés du catéchisme — le catéchète et le catéchumène —, se retrouvent sur un pied d'égalité. Certes, leurs différences subsistent concernant le savoir, la fonction, l'âge, mais ils se trouvent dans une situation identique en ce qui regarde la recherche de la vérité. « Le récepteur et l'émetteur sont sur un pied de stricte égalité »⁵⁵. Tous deux doivent se situer personnellement par rapport au message chrétien. La méthode directe ne peut pas créer cette situation d'égalité, car si le maître expose le contenu de ce message, il transformera la vérité chrétienne en savoir et donnera l'impression de la connaître déjà, et donc de ne plus avoir à faire de choix. Mais si la vérité chrétienne est affaire d'intériorité, alors ce choix correspond à un mouvement existentiel permanent. Recourir à la méthode directe est fatal car « l'objet » de la foi devient un savoir, plus précisément le savoir du maître. Le risque est grand de confondre la vérité avec le savoir du maître, ou même avec le maître lui-même. « (...) On doit tout au contraire user du redoublement maïeutique, afin justement d'éviter de devenir pour autrui objet de foi ou quelque chose d'analogue »⁵⁶. Cette situation permet à Kierkegaard de redéfinir les rôles des partenaires. Le maître n'est pas un maître habituel, et le rapport à l'élève n'est pas de type hiérarchique. Le rôle du maître est très différent. Il est avec l'élève dans une relation de service, d'aide, d'accompagnement. Il ne peut jamais utiliser son enseignement pour montrer son intelligence, son savoir-faire, son caractère sympathique ou même la solidité de sa foi, car cette préoccupation l'empêche d'être au service de l'élève. « Si (...) je revendique la plus grande intelligence, c'est par une vanité ou par un orgueil où au fond, je recherche son admiration (de l'élève) au lieu de lui être utile »⁵⁷. Une attitude de véritable service ne se déduit pas d'une idéologie religieuse de l'humilité : elle est à vrai

⁵³ Sur le rôle positif du catéchète cf. chap. III.4. et chap. V.1.

⁵⁴ S. KIERKEGAARD, *op. cit.*, p. 25.

⁵⁵ S. KIERKEGAARD, *La dialectique*, p. 382.

⁵⁶ S. KIERKEGAARD, *L'école*, p. 131.

⁵⁷ S. KIERKEGAARD, *Point de vue*, p. 21.

dire la seule forme possible pour mettre la réflexion et l'intériorité en mouvement. « Mais tout secours véritable commence par une humiliation : pour l'apporter on doit d'abord s'humilier devant celui que l'on veut seconder, et comprendre ainsi qu'aider, ce n'est pas dominer, mais servir, qu'aider, ce n'est pas montrer une extrême ambition, mais une extrême patience, qu'aider, c'est accepter provisoirement d'avoir tort et d'être ignorant dans les choses que comprend l'antagoniste »⁵⁸. Cette perspective ne doit pas être confondue avec ce que l'on nomme, en didactique, la phase projective dans laquelle chacun est invité à présenter ce qu'il sait à propos d'un sujet. Dans la démarche kierkegaardienne, c'est le « lieu existentiel » de l'auditeur qui est visé. L'élève reçoit la possibilité d'exprimer son rapport existentiel au thème proposé. Ainsi, on se met en quête d'une réponse à ses questions. La structure didactique de ce moment favorise l'expression personnelle⁵⁹. « L'enseignement commence quand toi, le maître, tu apprends du disciple, quand tu t'installes dans ce qu'il a compris, dans la manière dont il l'a compris, ou, si tu ignorais tout cela, quand tu feins de te prêter à l'examen, laissant ton interlocuteur se convaincre que tu sais ta leçon : telle est l'introduction, et l'on peut alors aborder un autre sujet »⁶⁰. Finalement, Kierkegaard radicalise la spécificité de la communication indirecte en précisant qu'elle ne peut pas lever l'ambiguïté sur sa propre intention, sous peine de retomber dans la communication directe. Elle doit laisser à son destinataire son entière autonomie. Théologiquement, Kierkegaard développe ce thème autour des concepts de signe de contradiction et de l'incognito⁶¹. Didactiquement, il le reprend avec la catégorie de *duplicité* ou de *tromperie*. Si la réflexion (le mouvement subjectif) est bloquée, c'est parce qu'elle est victime d'une illusion à son propre sujet. Elle ne connaît pas sa propre possibilité. Un déclic, un choc peuvent la mettre en mouvement et ouvrir ainsi un questionnement existentiel. La subjectivité est alors restituée à la possibilité de son devenir. Celui-ci ne se réalise pas par la récitation de paragraphes qui parlent de l'existence, mais il est réflexion sur soi, sur sa propre vie. En faisant allusion aux techniques chimiques d'étude des palimpsestes, Kierkegaard illustre la démarche de la manière suivante : « (...) il y a une différence entre le fait d'écrire sur une feuille vierge, et celui de révéler à l'aide de corrosifs une écriture cachée sous une autre »⁶². Utiliser le corrosif, c'est tromper. Tromper ne signifie pas dire des choses fausses, mais c'est plutôt saboter la compréhension existentielle.

⁵⁸ S. KIERKEGAARD, *op. cit.*, p. 21.

⁵⁹ Cf. à ce propos chap. V, p. 150 et chap. VIII.1.

⁶⁰ S. KIERKEGAARD, *op. cit.*, p. 22.

⁶¹ Cf. à ce sujet, S. KIERKEGAARD, *L'école*, chap. II, en particulier p. 113-131.

⁶² S. KIERKEGAARD, *Point de vue*, p. 29.

tentielle de l'autre, en la prenant dans un premier temps au sérieux. « Qu'est-ce que "tromper" ? C'est commencer par prendre pour argent comptant l'illusion d'un autre, et non commencer *directement* par ce qu'on veut lui inculquer... »⁶³. Ainsi, si un chrétien veut proposer la vérité chrétienne à celui qui vit d'une vérité esthétique, alors « (...) on ne part pas de ce principe : je prêche le christianisme, et tu vis dans le pur domaine de l'esthétique, non, on aborde ainsi la question : parlons esthétique ; la tromperie consiste à parler ainsi précisément pour en venir au religieux »⁶⁴. Certaines histoires drôles illustrent la spécificité de ce type particulier et recommandable de tromperie. En voici un exemple :

« A Prague, en 1969, un Tchèque se présente au poste de police dans un état pitoyable et annonce qu'il vient déposer plainte pour agression et vol. Après lui avoir administré les premiers soins, on le fait asseoir dans un fauteuil et le commissaire lui demande de raconter son histoire.

— Voilà, commence l'homme, je venais de chez moi jusqu'à la ville à pied quand, au moment de pénétrer dans les faubourgs, j'ai croisé deux soldats suisses. Et ces deux soldats m'ont attaqué, battu et ils m'ont volé ma belle montre russe, et...

— Pardon, camarade, l'interrompt le commissaire, tu dis que deux soldats suisses t'ont volé ta montre russe ?

— Oui, c'est ça et...

— Allons, camarade, tu dois te tromper. Ce sont plutôt deux soldats russes qui t'ont volé ta montre suisse.

Puisque c'est toi qui le dis, camarade, je crois bien que c'étaient des Russes »⁶⁵.

La tromperie ne consiste pas à simplement piéger le commissaire en feignant de se fourvoyer dans la description d'un événement. Elle réside dans le fait de raconter l'incident en se référant à la vérité idéologique du commissaire — le bien vient du grand frère soviétique, et le mal du capitaliste étranger. Mais la version est à ce point irréaliste qu'elle est immédiatement corrigée par l'instance de vérité. D'où la chute : « puisque c'est toi qui le dis, camarade, je crois bien que c'étaient des Russes ». Le Tchèque dénonce l'illusion idéologique, sans jamais en contester la vérité. Du grand art au clavier du dialectique !

Dans la communication indirecte le rôle des partenaires est modifié. Puisque l'enjeu principal est de rendre possible le devenir subjectif de l'élève, le maître a un rôle qui tend vers l'effacement. « L'émetteur dis-

⁶³ S. KIERKEGAARD, *op. cit.*, p. 29.

⁶⁴ S. KIERKEGAARD, *op. cit.*, p. 29.

⁶⁵ A. et Ph. MEYER, *Le communisme*, p. 100.

paraît en quelque sorte, se fait uniquement secourable pour contribuer au devenir de l'autre »⁶⁶.

En conclusion, rappelons que la communication indirecte ne résume pas l'ensemble du processus d'enseignement et d'apprentissage, mais qu'elle en constitue un moment précis. Comme nous le verrons par la suite et comme le rappelle Kierkegaard, « la communication éthico-religieuse, surtout chrétienne, (...) est directe-indirecte »⁶⁷.

Nous essayerons maintenant de définir les composantes didactiques de la communication indirecte. Pour ce faire nous interrogeons la pragmatique de la communication sous son angle théorique, puis nous l'appliquons à la lecture des paraboles à intrigue.

2. Le langage de changement

Nous reprenons ici les travaux de l'école de Palo Alto sur la logique de la communication, et plus particulièrement ceux de P. Watzlawick. Nous en retenons spécialement ce qui touche au langage de changement. Comme nous venons de le souligner, enseignement et apprentissage sont intrinsèquement liés au changement. C'est pourquoi nous interrogeons la pragmatique de la communication : elle se préoccupe de comprendre les formes de langage suscitant et permettant le changement. Notre intérêt pour ce domaine est guidé par le souci d'établir une grammaire⁶⁸ de la communication indirecte dont Kierkegaard nous a proposé les caractéristiques générales.

Watzlawick, distingue deux types de changement :

— Premièrement, un changement immédiat qui peut être obtenu par un ordre, une recommandation, une demande, une information, etc. Ce changement ne modifie rien de fondamental : il opère des transformations à l'intérieur d'un système, sans toucher à sa stabilité. Il induit, par exemple, un nouveau comportement sans pour autant remettre en cause l'ensemble des règles de la bienséance. Un très grand nombre de changements quotidiens sont de ce type. Il fait froid, on chauffe. La vitesse est trop grande, on freine. On est fatigué, on se repose. Le catéchisme en connaît lui aussi un très grand nombre : il y a trop de bruit, on exige le silence ; quelqu'un monopolise la parole, on le prie de la céder ; une explication est mal comprise, on demande de la répéter ; un horaire est trop défavorable, on le modifie ; un thème devient ennuyeux, on passe

⁶⁶ S. KIERKEGAARD, *La dialectique*, p. 382.

⁶⁷ S. KIERKEGAARD, *op. cit.*, p. 383.

⁶⁸ Cf. chap. III.3, p. 89.

à autre chose, etc. De tels changements signifient que, même si certains éléments du système changent — une activité en remplace une autre —, le système lui-même — le catéchisme — n'est pas en cause ;

— deuxièmement, un changement plus fondamental qui touche au système lui-même. Ici les prémisses régissant le système sont modifiées. Cette forme de changement est appelée re-cadrage.

Watzlawick illustre ainsi les deux changements : « Le cas d'une automobile à changement de vitesse ordinaire nous fournit encore une analogie. On peut modifier le régime du moteur de deux façons différentes : soit au moyen de l'accélérateur (...), soit en changeant de vitesse. En poussant l'analogie à l'extrême, nous dirions que pour chaque vitesse la voiture a un certain registre de "comportements" (...). A l'intérieur de ce registre (c'est-à-dire de cette classe de comportements), une utilisation appropriée de l'accélérateur produira la modification souhaitée dans le rendement du moteur. Mais si le rendement voulu se situe à l'extérieur de ce registre, le conducteur devra changer de vitesse pour obtenir la modification recherchée »⁶⁹ Nous n'étudions ici que le deuxième type de changement. Sa caractéristique spécifique est de toucher à l'image du monde de celui qui le vit⁷⁰. Il correspond au moment didactique du choix personnel. Il constitue précisément le type de modification que la communication indirecte tente d'induire. Le premier type de changement correspond, lui, à la communication directe, il concerne donc un autre moment du processus que celui qui nous préoccupe présentement. Précisons que le type de changement qui nous intéresse se concrétise dans de nombreuses formes qui ont toutes pour but de re-cadrer une situation ; il invite à jeter un autre regard sur la situation ; il permet d'envisager les choses d'un point de vue nouveau, et ainsi de les comprendre différemment. « Re-cadrer signifie donc modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation ou le point de vue selon lequel elle est vécue⁷¹, 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. Le mécanisme ici à l'œuvre n'est pas tout de suite évident surtout si l'on se souvient qu'il y a changement même quand la situation elle-même reste inchangée ou même inchangeable »⁷². Par changement fondamental, il faut comprendre une

⁶⁹ P. WATZLAWICK, *Changements*, p. 27.

⁷⁰ Cf. la définition de ce concept à la note 73 ci-dessous.

⁷¹ Cf. l'illustration comique de cette définition : « Gardons aussi à l'esprit que, pour qui aime, la personne aimée est toujours la plus belle de toutes, même si un étranger ne peut pas la distinguer d'un banc de sardines. La beauté est dans les yeux de l'amoureux. » W. ALLEN, ... *et Moi*, p. 15.

⁷² P. WATZLAWICK, *op. cit.*, p. 116.

modification de l'image du monde de l'individu. Cette image du monde est précisée ainsi par Watzlawick : « L'image du monde n'est pas le monde ; elle consiste en une mosaïque d'images, interprétable différemment aujourd'hui ou demain, en une structure de structures, une interprétation d'interprétations, elle s'élabore au moyen de décisions continues sur ce qu'il faut ou non inclure dans ces méta-interprétations qui découlent elles-mêmes de décisions antérieures »⁷³.

Selon notre auteur, le langage de changement, qui vise à modifier l'image du monde, ne peut intervenir qu'au terme d'un processus en quatre phases :

- « 1. Définir clairement le problème en termes concrets.
2. Examiner les solutions déjà essayées.
3. Définir clairement le changement auquel on veut aboutir.
4. Formuler et mettre en œuvre un projet pour effectuer ce changement »⁷⁴.

La définition du langage de changement nous fournit déjà un cadre analytique pour gérer la structure didactique ouverte dont nous avons parlé ci-dessus. Le point 4 représente le moment du langage de changement. Il met en jeu quelques principes fondamentaux : « (...) la cible du changement n'est autre que la tentative de solution ; la tactique arrêtée doit être traduite dans le "langage" propre du sujet, c'est-à-dire, doit lui être présentée d'une manière qui utilise sa propre façon de concevoir le "réel" »⁷⁵. Le langage de changement qui doit modifier une image du monde (re-cadrer) n'est pas un langage explicatif ni discursif, mais un langage qui se concrétise dans le mot d'esprit, les aphorismes, les ambiguïtés, les calembours, les sous-entendus, et qui investit stratégiquement l'humour, la poésie, la dramaturgie, en ayant recours aux paradoxes, aux alternatives illusoire ou aux prescriptions de symptômes⁷⁶. Il n'utilise pas seulement de formes du langage digital, il a aussi largement recours au langage analogique au moyen de mises en scène de la vie quo-

⁷³ P. WATZLAWICK, *Langage*, p. 49-50.

⁷⁴ P. WATZLAWICK, *Changements*, p. 132.

⁷⁵ P. WATZLAWICK, *op. cit.*, p. 135-136. Notons à ce propos l'analogie frappante avec l'idée kierkegaardienne selon laquelle la communication indirecte doit partir du lieu existentiel du destinataire.

⁷⁶ Cf. P. WATZLAWICK, *Langage*, chap. 6-8. Dans les recherches linguistiques sur la communication, on distingue le langage digital et le langage analogique. Le langage digital est un signe « (...) dont le rapport avec la signification donnée est de pur convention » (p. 23). N'importe quel mot est donc un signe au sens évoqué ici. Le langage analogique « (...) se fonde sur des signes qui ont un rapport immédiatement évident avec ce qu'ils signifient » (p. 23). Le symbole, la communication non-verbale, les gestes, etc., appartiennent au langage analogique.

tidienne par exemple⁷⁷. Le paradoxe est la clef de compréhension du langage de changement. « Le paradoxe constitue le talon d'Achille de notre image logique, analytique et rationnelle du monde »⁷⁸. D'une manière générale, on pourrait dire que le langage de changement est une procédure de communication qui vise à induire une modification dans la compréhension de la réalité et partant, dans le comportement. Toutefois, ce changement ne peut pas être proposé directement, il doit emprunter un chemin détourné, une forme de communication indirecte. Pour illustrer ce qui précède, voici un exemple tiré des travaux de l'école de Palo Alto : « (...) Un homme affligé d'un bégaiement sérieux se trouvait obligé de tenter sa chance comme vendeur. Évidemment, cette situation aggravait la préoccupation qu'il avait nourrie toute sa vie à l'égard de son défaut d'élocution. Nous avons re-cadré cette situation de la manière suivante. D'habitude les gens n'aiment pas les vendeurs à cause de leur façon de parler trop adroite, destinée à forcer le client à acheter quelque chose qu'il ne veut pas. Certainement, notre patient savait qu'on formait les vendeurs à débiter un petit discours de vente presque d'un seul trait ; mais, lui demandions-nous, avait-il ressenti l'agacement de subir un tel barrage de paroles dont l'insistance peut même devenir une insulte ? Par ailleurs, avait-il remarqué l'effort que font les gens, et la patience qu'ils ont pour écouter quelqu'un qui a un handicap comme le sien ? Pouvait-il imaginer l'incroyable différence entre le discours de vente habituel, à haut débit, et la manière qu'il aurait forcément, lui, dans la même situation ? Se rendait-il compte de l'avantage extraordinaire que pouvait lui donner son handicap dans son nouveau métier ? Tandis qu'il se mettait à considérer, petit à petit, son problème dans cette perspective absolument nouvelle et, au premier abord, presque ridicule, il reçut expressément l'ordre de continuer à bégayer beaucoup, même si, après un certain temps de travail, pour une raison qu'il ne comprenait pas, il se sentait plus à l'aise et donc moins porté à bégayer spontanément »⁷⁹. Le but, bien sûr, était de guérir le bégaiement dans la mesure où il est un handicap angoissant. Recadrer la situation signifiait ici faire du handicap un atout et lui enlever ainsi son poids pour que puisse surgir spontanément — « pour une raison qu'il ne comprenait pas » — la guérison.

Nous comprenons donc le langage de changement comme une tenta-

⁷⁷ Cf. les expériences de caméra invisible proposées au chapitre III.4.D.

⁷⁸ P. WATZLAWICK, *op. cit.*, p. 106. Nous pouvons ici aussi souligner la parenté avec Kierkegaard qui définit le paradoxe comme la pierre d'achoppement qui conduit à la foi ou au scandale. Cf. à ce propos en particulier, S. Kierkegaard, *Les Miettes*, chap. II, p. 22-51.

⁷⁹ P. WATZLAWICK, *Changements*, p. 115-116.

tive de mettre en œuvre les « mille manières » de la communication indirecte. Toutefois, ce langage ne se limite pas à sa forme verbale ou écrite. Il caractérise une forme de la communication ; elle peut être de type verbal, écrit, comportemental, littéraire, musical, etc. Plutôt que de répertorier théoriquement l'ensemble de ses formes, nous le présenterons dans sa mise en œuvre évangélique au travers d'une analyse détaillée de neuf paraboles à intrigue.

3. Les paraboles à intrigue

Les spécialistes sont unanimes pour dire que Jésus annonce un changement. Marc 1,15 condense cette perspective : « Le temps est accompli et le règne de Dieu s'est approché : convertissez-vous et croyez à l'Évangile. » D'autre part, les chercheurs placent les paraboles au cœur de la prédication du Jésus historique. C'est donc à travers elles que nous proposons la recherche de formes de langage assimilables au langage de changement.

Les paraboles que nous présentons ici rejoignent la proposition de R.W. Funk⁸⁰ établissant la liste des « narrations à trois acteurs principaux ». La voici :

1. Matthieu 18,23-35 ;
2. Matthieu 20,1-16 ;
3. Matthieu 25,14-30 ;
4. Marc 12,1-12 ;
5. Luc 10,30-35 ;
6. Luc 14,16-24 ;
7. Luc 15,11-32 ;
8. Luc 16,1-8 ;
9. Luc 16,19-31.

Les éléments utilisés pour notre analyse sont constitutifs du récit original tel que les spécialistes le reconstituent. Les traductions sont empruntées à la Traduction Œcuménique de la Bible (TOB).

Lorsque la reconstitution se trouve particulièrement controversée, nous justifierons le choix que nous avons fait.

Nous commençons par préciser les trois premières phases du processus liées au langage de changement⁸¹ :

⁸⁰ R.W. FUNK, « Die Struktur der erzählenden Gleichnisse Jesu », in : W. HARNISCH, *Gleichnisforschung*, p. 224-247.

⁸¹ Cf. note 74 ci-dessus.

a) Définir clairement le problème en termes concrets

Les paraboles structurent la tension dramatique au moyen d'une situation quotidienne présentant un enjeu.

« ... un roi (qui) voulut régler ses comptes avec ses serviteurs » (Mt. 18,23b) ;

« Appelle les ouvriers, et remets à chacun son salaire, en commençant par les derniers pour finir par les premiers » (Mt. 20,8) ;

« Longtemps après, arrive le maître de ces serviteurs, et il règle ses comptes avec eux » (Mt. 25,19) ;

« Le moment venu, il a envoyé un serviteur aux vigneron pour recevoir d'eux sa part des fruits de la vigne » (Mc 12,2) ;

« Un homme descendait de Jérusalem à Jéricho, il tomba sur des bandits qui, l'ayant dépouillé et roué de coups, s'en allèrent, le laissant à moitié mort » (Lc 10,30) ;

« A l'heure du dîner, il envoya son serviteur dire aux invités : "Venez maintenant c'est prêt." Alors ils se mirent à s'excuser tous de la même façon » (Lc 14,17-18a) ;

« Et le père leur partagea son avoir » (Lc 15,12b) ;

« Rends les comptes de ta gestion ! » (Lc 16,2b) ;

« Or le pauvre mourut et fut emporté par les anges au côté d'Abraham ; le riche mourut aussi et fut enterré » (Lc 16,22).

La mise en scène répétitive de situations quotidiennes différentes, mais présentant toutes un enjeu décisif, permet de supposer un scénario inévitable, présent dans chaque parabole. Quelle que soit la situation quotidienne de départ, l'évolution de l'intrigue conduit inmanquablement à une crise appelant une solution. De ce fait, la tension dramatique engendre la structure théâtrale permettant la définition du problème auquel le langage de changement tentera d'apporter une solution. La tension dramatique est construite autour d'aspérités bien profilées : les fameuses extravagances constatées dans les paraboles.

La situation de départ est généralement simple, mais elle débouche très rapidement sur une suite de complications et d'inattendus, qui rendent l'atmosphère particulièrement dramatique. La dramaturgie est ainsi jalonnée par l'irruption brusque ou progressive de bizarreries. Nous reviendrons sur ces éléments lors de l'analyse détaillée de chaque parabole.

Les scènes de la vie quotidienne relèvent toutes d'une atmosphère générale de calcul, de devoir à accomplir, de bilan à présenter, de jugements prononcés ou évoqués, de mérites à faire valoir. La vie est menacée.

De tels éléments ne sont pas sans rappeler toute la problématique du

léganisme juif. La dramaturgie tisse un réseau de pesanteur et d'étouffement, comme pouvait le faire le léganisme, la casuistique et la conception juridique de la rétribution divine. Pour notre part, nous voyons dans la mise en scène quotidienne des paraboles qui placent les acteurs en état d'urgence une caricature de toute la problématique religieuse de l'époque.

D'autre part, l'attribution (par les chercheurs unanimes) de certaines paraboles à Jésus, combinée avec le fait (unanimentement reconnu aussi) de son compagnonnage avec les exclus du système religieux, donne à penser que cette caricature correspond peut-être à la perception du système religieux qu'en ont eue les exclus. Car il serait surprenant que ces déclassés ne soient pas en priorité les destinataires de ces histoires, qui — comme nous allons essayer de le montrer — recèlent un étonnant potentiel de libération. A ce sujet on peut rappeler l'incontestable « caractère picaresque des paraboles »⁸². S'il s'agit dans cette première phase de décrire le problème en termes concrets, nous pourrions dire qu'il est celui des déclassés religieux, des exclus du système qui n'arrivent pas à échapper à la pesanteur et à l'étouffement religieux de l'époque.

b) Examiner les solutions déjà essayées.

Pour les exclus, seules les actions de réhabilitation permettent d'espérer une issue à leur problème. La réhabilitation passe par des exigences de conformité et de soumission aux normes, celles précisément qui provoquent leur exclusion. Le langage de changement s'attaque donc directement au réseau qui a engendré ces victimes.

c) Le changement souhaité est naturellement d'échapper à l'étouffement et à la marginalisation. Le changement est mouvement de réhabilitation générale.

d) Le langage de changement.

En l'occurrence, il s'agit des paraboles à intrigue.

Le texte des paraboles est présenté de la manière suivante :

La partie du texte biblique écrite en caractères romains présente les apports rédactionnels (par exemple les formules introductives ou conclusives). La partie écrite en italique présente le texte présumé de la version primitive du récit. Si cette version a été complétée par des éléments ne figurant pas dans le texte biblique, le complément est mis entre parenthèses.

Matthieu 18,23-35 : le débiteur impitoyable.

(23) Ainsi en va-t-il du Royaume des cieux comme d'un roi qui vou-

⁸² Cf. SCHRAMM, *Helden*, p. 88ss.

lut régler ses comptes avec ses serviteurs. (24) Pour commencer, on lui en amena un qui devait dix mille talents. (25) Comme il n'avait pas de quoi rembourser, le maître donna l'ordre de le vendre ainsi que sa femme, ses enfants et tout ce qu'il avait en remboursement de sa dette. (26) Se jetant alors à ses pieds, le serviteur, prosterné, lui disait : « Prends patience envers moi, et je te rembourserai tout ». (27) Pris de pitié, le maître de ce serviteur le laissa aller et lui remit sa dette. (28) En sortant, ce serviteur rencontra un de ses compagnons, qui lui devait cent pièces d'argent ; il le prit à la gorge et le serrait à l'étrangler, en lui disant : « Rembourse ce que tu dois. » (29) Son compagnon se jeta donc à ses pieds et il le suppliait en disant : « Prends patience envers moi, et je te rembourserai. » (30) Mais l'autre refusa ; bien plus, il s'en alla le faire jeter en prison, en attendant qu'il eût remboursé ce qu'il devait. (31) Voyant ce qui venait de se passer, ses compagnons furent profondément attristés et ils allèrent informer leur maître de tout ce qui était arrivé. (32) Alors, le faisant venir, son maître lui dit : « Mauvais serviteur, je t'avais remis toute cette dette, parce que tu m'en avais supplié. (33) Ne devais-tu pas toi aussi, avoir pitié de ton compagnon, comme moi-même j'avais eu pitié de toi ? » (34) Et dans sa colère, son maître le livra aux tortionnaires, en attendant qu'il eût remboursé tout ce qu'il devait. (35) C'est ainsi que mon Père céleste vous traitera, si chacun de vous ne pardonne pas à son frère du fond du cœur.

« Tout est énorme et invraisemblable dans ce récit »⁸³. La constatation de Bonnard est généralement partagée par les commentateurs⁸⁴. Pour l'essentiel, l'interprétation se dégage à partir du parallélisme des deux situations mises en scène. Pour des raisons d'unité et de logique de la théâtralisation, nous pensons également⁸⁵ que la troisième partie (v. 32-34) fait partie du récit primitif.

Le parallélisme des deux situations (v. 23-30) conduit, par voie d'une certaine allégorie, à présenter cette parabole comme un enseignement sur le pardon⁸⁶. L'homme est appelé à une attitude de pardon, plus précisément, il en est rendu capable, car le pardon de Dieu lui a déjà été accordé. « L'amour de Dieu n'est pas seulement prévenant dans la durée : le fait que le maître remette la dette, dépasse tout ce que le serviteur osait demander »⁸⁷. A juste titre, Weder fait alors remarquer que cette interprétation pose la question de la troisième partie dans laquelle le maî-

⁸³ P. BONNARD, *Matthieu*, p. 277.

⁸⁴ Très fortement dans ce sens, G. BORNKAMM, *Jésus*, p. 101.

⁸⁵ Cf. JÉRÉMIAS, *Les paraboles*, p. 284s ; W. HARNISCH, *Gleichniserzählungen*, p. 255s ; R. BULTMANN, *Geschichte*, p. 191 ; A. JÜLICHER, *Gleichnisse*, p. 302s ; E. RAU, *Reden*, p. 93s ; P. BONNARD, *Matthieu*, p. 277s ; W. GRUNDMANN, *Matthäus*, p. 422s.

⁸⁶ Ce qui est conforme au contexte matthéen.

⁸⁷ H. WEDER, *Die Gleichnisse*, p. 215.

tre revient sur sa décision. « Le jugement prononcé contre le serviteur au v. 34 n'a plus sa place dans le récit, car il relativise la grâce prévenante de Dieu »⁸⁸. Pour éviter cette incohérence, Weder propose de considérer la troisième partie comme un rajout de la communauté pré-matthéenne. Harnisch concède à Weder qu'il est nécessaire de pouvoir reconnaître une cohérence interne au récit. Il tente de la rétablir en proposant une interprétation qui n'allégorise point les deux situations parallèles. « L'action généreuse du roi pourrait être comprise comme l'indice d'une possibilité merveilleuse qui manifeste sa puissance précisément *en accordant du temps*. (...) Et parce que le temps accordé est un cadeau dont l'origine se trouve dans la surabondance de l'amour, le temps lui-même fait partie de cet amour : le temps de l'amour se réalise comme un temps *pour l'amour* »⁸⁹. Puisque ce « temps pour l'amour » n'est jamais un acquis définitif, Harnisch rétablit la cohérence des deux premières parties avec la troisième en présentant le temps comme la thématique centrale du récit. Toutefois, Harnisch ne revient pas sur cette troisième partie pour l'analyser à partir de la problématique du temps et de l'amour. Sa démonstration n'est donc pas très convaincante.

Pour ce qui nous concerne, il nous semble que la cohérence tient à la mise en scène de la tension dramatique telle qu'elle est caractérisée par la remarque de Bonnard. La première énormité surgissant dans le récit est le montant de la dette⁹⁰ ; deuxième énormité : la mesure ridicule envisagée par le roi pour se faire rembourser⁹¹. Troisième énormité, la demande du serviteur : il suffit d'avoir de la patience et je te rembourserai. Une promesse absolument impossible à tenir. Elle a pourtant un effet inattendu : — la quatrième énormité — le roi décide de remettre intégralement la dette. Bizarre, car cette décision ne répond pas à la demande du serviteur, et d'autre part, c'est une promesse farfelue qui déclenche cette décision incroyable. L'enchaînement dramatique lui-même est quelque peu surréaliste⁹² : un compagnon survient comme par hasard, et évidemment il lui doit de l'argent. Mais quelle somme ! (on peut l'évaluer à environ 600 000 fois moins que celle de sa propre dette). Non seulement le dérisoire de la dette apparaît déjà comme une nouvelle énormité, mais encore la réaction des deux protagonistes est démesurée : l'un adopte une conduite violente, totalement exagérée, l'autre

⁸⁸ H. WEDER, *op. cit.*, p. 215.

⁸⁹ W. HARNISCH, *Gleichniserzählungen*, p. 270.

⁹⁰ Elle est évaluée à près de 100 millions de francs suisses. Cf. J. ZUMSTEIN, *La condition*, p. 411.

⁹¹ Au maximum, il peut espérer récupérer 1 talent. Cf. J. JÉRÉMIAS, *Les paraboles*, p. 285s.

⁹² Cf. W. HARNISCH, *Gleichniserzählungen*, p. 257.

emprunte une attitude de soumission totalement disproportionnée à la situation réelle. Remarquons ici l'effet comique créé au moyen de la contextualisation différente de deux attitudes identiques (v. 26 et 29).

La troisième partie perpétue la même atmosphère délirante : tout à coup le maître prétend avoir remis la dette parce que le serviteur le lui avait demandé... ce que le serviteur n'a jamais fait. Et ensuite, il tire une conclusion en comparant l'incomparable (v. 33). La plus grande énormité se situe peut-être ici : mettre en rapport deux plans de réalité qualitativement différents, et qui ne présentent en fait qu'une similitude verbale. La réponse possède l'évidence logique de la comparaison, mais elle est appliquée à mauvais escient. Comment ne pas penser à cet aphorisme de W. Allen « Non seulement Dieu n'existe pas, mais essayez d'avoir un plombier pendant le week-end ! »⁹³ ? On trouve ici une forme de l'humour analysée par Koestler au moyen de son idée de « bisociation » et qu'il illustre au moyen de l'anecdote suivante :

« Chamfort raconte l'histoire d'un marquis de la cour de Louis XIV qui, pénétrant dans le boudoir de sa femme et la trouvant dans les bras d'un évêque, se dirigea calmement vers la fenêtre et se mit en devoir de bénir la foule.

— Que faites-vous ? s'écria la femme effrayée.

— Monseigneur remplit mes fonctions, répondit le marquis, je remplis les siennes »⁹⁴.

La dernière réplique du marquis suit le même canevas que celle du roi. « Ce qu'il y a de décisif dans le comportement du marquis, c'est qu'il est à la fois inattendu et parfaitement logique — mais d'une logique qui n'est pas habituellement appliquée à ce type de situation »⁹⁵.

Les étrangetés ne s'arrêtent pas là. Le roi envisage donc une nouvelle mesure (il a renoncé à la première), mais elle est aussi ridicule que la première, car en livrant le serviteur aux tortionnaires, c'est un peu comme s'il prétendait : « On a les moyens de vous faire... payer ». Nous avons donc de bonnes raisons de penser que la théâtralisation délirante de la tension dramatique du récit est maintenue dans les trois parties. C'est pourquoi nous concluons que cette dernière partie n'a pas été rajoutée.

En un mot comme en cent, notre parabole raconte une histoire de fous. Mais ainsi, tous ces éléments réalisent un langage de changement. L'idée de la confusion peut être reprise pour parler de ce récit. Elle s'éta-

⁹³ W. ALLEN, ... *et Moi*, page de couverture.

⁹⁴ A. KOESTLER, *Le cri*, p. 19.

⁹⁵ A. KOESTLER, *op. cit.*, p. 21.

blit dans la recontextualisation d'une expérience banale (le paiement d'une dette) au point d'en faire une histoire totalement grotesque, qui oscille entre le drame le plus fort et le ridicule le plus bas. Faut-il en rire, faut-il en pleurer ? Par ce récit, le calculateur se trouve confronté à un autre point de vue que le sien — du genre : rien n'est simple et tout se complique —, et cela l'incite à reconsidérer la question. « La confusion déclenche une recherche immédiate de la signification, afin de diminuer l'angoisse inhérente à toute situation incertaine. Il en résulte un accroissement inhabituel de l'attention, doublé d'une promptitude à établir des relations causales, même là où de telles relations pourraient sembler tout à fait absurdes. Si cette recherche peut s'étendre jusqu'à inclure des détails tellement petits ou des éventualités tellement lointaines qu'elle débouche sur un malentendu encore plus grand, elle peut tout aussi bien conduire à des façons neuves et créatrices de conceptualiser la réalité »⁹⁶. Calculer, ce n'est visiblement pas si simple et le résultat pourrait bien basculer dans le drame et le ridicule. La pesanteur religieuse et ses principes rigides se lèzardent peut-être. L'hypothèse du langage de changement permet une présentation cohérente des énormités d'un récit, et cela, sans avoir recours à une hypothèse allégorisante identifiant le roi à Dieu.

Matthieu 20,1-16 : les ouvriers de la 11^e heure.

(1) Le Royaume des cieux est comparable, en effet, à un maître de maison qui sortit de grand matin, afin d'embaucher des ouvriers pour sa vigne. (2) Il convint avec les ouvriers d'une pièce d'argent pour la journée et les envoya à sa vigne. (3) Sorti vers la troisième heure, il en vit d'autres qui se tenaient sur la place, sans travail, (4) et il leur dit : « Allez, vous aussi, à ma vigne, et je vous donnerai ce qui est juste. » (5) Ils y allèrent. Sorti de nouveau vers la sixième heure, puis vers la neuvième, il fit de même. (6) Vers la onzième heure, il sortit encore, en trouva d'autres qui se tenaient là et leur dit : « Pourquoi êtes-vous restés là tout le jour, sans travail ? » (7) « C'est que, lui disent-ils, personne ne nous a embauchés. » Il leur dit : « Allez, vous aussi, à ma vigne. » (8) Le soir venu, le maître de la vigne dit à son intendant : « Appelle les ouvriers, et remets à chacun son salaire, en commençant par les derniers pour finir par les premiers. » (9) Ceux de la onzième heure vinrent donc et reçurent chacun une pièce d'argent. (10) Les premiers, venant à leur tour, pensèrent qu'ils allaient recevoir davantage ; mais ils reçurent eux aussi, chacun une pièce d'argent. (11) En la recevant ils murmuraient contre le maître de la maison : (12) « Ces derniers venus, disaient-ils, n'ont travaillé qu'une heure, et tu les traites comme nous, qui avons supporté le poids du jour et la grosse chaleur. » (13) Mais il répliqua à l'un d'eux : « Mon ami, je ne te fais pas de tort ;

⁹⁶ P. WATZLAWICK, *Réalité*, p. 35.

n'es-tu pas convenu avec moi d'une pièce d'argent ? (14) Emporte ce qui est à toi et va-t'en. Je veux donner à ce dernier autant qu'à toi. (15) Ne m'est-il pas permis de faire ce que je veux de mon bien ? Ou alors ton œil est-il mauvais parce que je suis bon ! (16) Ainsi les derniers seront premiers et les premiers seront derniers.

Les interprétations habituelles mettent en évidence l'opposition qu'il y a entre une réalité placée sous le signe de la bonté pure et une réalité placée sous celui des mérites⁹⁷. De ce fait, les versets 11-15 sont décisifs. Ils créent un pont entre ces deux réalités ; ils mettent en scène la possibilité pour le destinataire — se reconnaissant dans la revendication des ouvriers de la première heure —, de se laisser gagner par le point de vue de la bonté. Pourtant Harnisch souligne de manière fort justifiée, que l'argumentation n'est pas très rigoureuse et que la réponse du maître ne tient pas compte de l'objection des ouvriers de la première heure. « La perplexité que provoque l'argumentation vient du fait, que le point central de la controverse est totalement ignoré »⁹⁸. Nous allons essayer de montrer combien cette remarque est judicieuse. Le maître, à qui l'interprétation accorde plein crédit, est un personnage quelque peu imprévisible. Si la bizarrerie d'aller continuellement chercher des ouvriers peut se comprendre, la question qu'il pose aux ouvriers de la 11^e heure (v. 6) le transforme définitivement en une sorte de maniaque de l'engagement arbitraire. En effet, c'est un peu comme s'il leur reprochait de ne pas les avoir engagés plus tôt. Le personnage est campé théâtralement comme un acteur surprenant, et sa décision de commencer par les derniers et de donner à tous le même salaire convient assez bien au type du personnage. Il argumentera dans un style absolument identique lors des protestations. Sa rhétorique relève de trois formes du langage de changement :

a) La confusion

Une de ses variantes prend la forme d'un bombardement de questions. « Le patient se voit alors contraint à passer sans cesse d'un sujet à l'autre sans jamais avoir la possibilité d'achever le cours de ses pensées par l'exutoire d'une réponse verbale »⁹⁹. Les trois questions du maître sont de ce type : « N'as-tu pas convenu avec moi d'une pièce d'argent ? » ; « Ne m'est-il pas permis de faire ce que je veux de mon bien ? » ; « Es-tu jaloux parce que je suis bon ? ». Trois questions qui,

⁹⁷ Ainsi par exemple, P. BONNARD, *Matthieu*, p. 261 ; W. GRUNDMANN, *Matthäus*, p. 437s. W. HARNISCH, *Gleichniserzählungen*, p. 91s ; A. JÜLICHER, *Gleichnisse*, p. 467 ; E. JÜNGEL, *Paulus*, p. 165s ; H. WEDER, *Die Gleichnisse*, p. 226-227.

⁹⁸ W. HARNISCH, *Gleichniserzählungen*, p. 192.

⁹⁹ P. WATZLAWICK, *Langage*, p. 102.

à chaque fois, saute d'un problème à l'autre : on parle du salaire, ensuite le maître pose une question à son propre sujet, puis il enchaîne sur les états d'âme de son interlocuteur.

b) La mystification

Elle vise à « transformer » l'objet dont on parle : pour ce faire, on déplace l'enjeu de la question. « En utilisant cette méthode simple, qui n'est certes pas à la portée du premier venu, la victime se sort d'une situation apparemment intenable et reprend l'avantage en proposant une alternative totalement différente »¹⁰⁰. Dans le récit, ce re-cadrage s'effectue par le passage de la première à la deuxième question. La deuxième question reprend soi-disant le problème du juste salaire pour poser la question de la légitimité du comportement du maître, donc pour s'intéresser à un juste comportement plutôt qu'à un juste salaire. La question est d'autant plus astucieuse qu'elle est purement rhétorique ; en effet, on ne peut qu'y répondre « oui ». Et dans le cas particulier cette approbation laisse croire que c'est d'un juste salaire qu'il s'agit. Le maître effectue ici une magistrale mystification.

c) La double-contrainte

La troisième question l'illustre parfaitement. En effet, quelle que soit la réponse, elle discrédite l'ouvrier de la première heure. « Es-tu jaloux parce que je suis bon ? » S'il répond oui, le bon sens le condamne ; s'il répond non, alors on lui demandera pourquoi donc il proteste.

Dans cette parabole, l'esprit calculateur se trouve mis en question par de fausses évidences qui le discréditent moralement. L'image du monde du calculateur, de celui qui revendique une juste rétribution, est brouillée de manière particulièrement astucieuse. Elle se trouve moralement décréditée, alors que la morale en est précisément un élément constitutif. La mauvaise foi transpirant des réponses du maître est théâtralement cohérente dans la mesure où ses réponses s'inscrivent tout à fait dans la logique de sa bizarrerie, qui se manifeste dès le début du récit.

Dans notre parabole, le langage de changement fonctionne par la technique de la confusion, de la mystification et de la double-contrainte.

Notons que l'ironie n'est pas absente. L'humour picaresque domine¹⁰¹. Le petit gagne. Si l'on gagne autant en une heure qu'en une journée, alors pourquoi se priver ? Ici, l'ironie a aussi fonction de langage de changement, car elle met en scène la rigueur calculatrice dans sa plus parfaite inefficacité.

¹⁰⁰ P. WATZLAWICK, *op. cit.*, p. 124.

¹⁰¹ Cf. à ce sujet, T. SCHRAMM, *Helden*, p. 88-131.

Matthieu 25,14-30 : les talents.

(14) En effet, il en va comme d'un homme qui, partant en voyage, appela ses serviteurs et leur confia (à chacun un talent) ses biens. (15) A l'un il remit cinq talents, à un autre deux, à un autre un seul, à chacun selon ses capacités ; puis il partit. (16) Aussitôt celui qui avait reçu les cinq talents s'en alla les faire valoir et en gagna cinq autres. (17) De même celui des deux talents en gagna deux autres. (18) Mais celui qui n'en n'avait reçu qu'un s'en alla creuser un trou dans la terre et y cacha l'argent de son maître. (19) Longtemps après, arrive le maître de ces serviteurs, et il règle ses comptes avec eux. (20) Celui qui avait reçu les cinq talents (le premier) s'avança et en présenta cinq autres, en disant : « Maître (ton talent en a rapporté dix autres) tu m'avais confié cinq talents ; voici cinq autres talents que j'ai gagnés. » (21) Son maître lui dit : « C'est bien, bon et fidèle serviteur, tu as été fidèle en peu de choses, sur beaucoup je t'établirai ; viens te réjouir avec ton maître. » (22) Celui des deux talents (le deuxième) s'avança à son tour et dit : « Maître, (ton talent en a rapporté cinq autres) tu m'avais confié deux talents ; voici deux autres talents que j'ai gagnés. » (23) Son maître lui dit : « C'est bien, bon et fidèle serviteur, tu as été fidèle en peu de choses, sur beaucoup je t'établirai ; viens te réjouir avec ton maître. » (24) S'avançant à son tour, celui qui avait reçu un seul talent (le troisième) dit : « Maître, je savais que tu es un homme dur : tu moissonnes où tu n'as pas semé, tu ramasses où tu n'as pas répandu ; (25) par peur je suis allé cacher ton talent dans la terre : le voici, tu as ton bien. » (26) Mais son maître lui répondit : « Mauvais serviteur, paresseux ! Tu savais que je moissonne où je n'ai pas semé et que je ramasse où je n'ai pas répandu. (27) Il te fallait donc placer mon argent chez les banquiers : à mon retour, j'aurais recouvré mon bien avec un intérêt. » (28) Retirez-lui donc son talent et donnez-le à celui qui a les dix talents. (29) Car à tout homme qui a il sera donné et il sera dans la surabondance ; mais à celui qui n'a pas, même ce qu'il a lui sera retiré. (30) Quant à ce serviteur bon à rien, jetez-le dans les ténèbres du dehors : là seront les pleurs et les grincements de dents.

Les commentateurs unanimes soulignent que la version matthéenne est plus proche de l'originale que celle de Luc. En même temps, les deux versions concordent très largement dans la confrontation entre le maître et le troisième serviteur. Cet épisode est l'agent principal de la tension dramatique du récit.

Pour l'essentiel, les exégètes proposent une ligne générale d'interprétation ; elle consiste à mettre en évidence que l'argent confié engage son destinataire. Il convient de se mettre dans une disponibilité active. Cette idée conduit ensuite au parallèle de la grâce exigeante offerte à l'homme¹⁰².

¹⁰² Entre autres, P. BONNARD, *Matthieu*, p. 363 ; W. GRUNDMANN, *Matthäus*, p. 523 ; J. SCHNIEWIND, *Matthäus*, p. 250 ; H. WEDER, *Die Gleichnisse*, p. 205s.

Jérémias en exprime une forme particulière. Selon cet auteur, la parabole est un instrument de combat ou du moins de débat : celle-ci permet à Jésus de reprocher aux scribes de ne pas faire fructifier le trésor qui leur a été confié¹⁰³. Cette interprétation représente incontestablement une composante de la parabole ; néanmoins, n'y reconnaître que cet aspect revient à ignorer la mise en scène qui soutient la tension dramatique. Une telle ignorance repose sur le réflexe allégorique consistant à identifier l'homme de la parabole avec Dieu. Ce présupposé conduit d'ailleurs à un étonnant silence au sujet de ce personnage central, car, à y regarder de plus près, nous retrouvons ici un héros douteux : une espèce de « patron-gangster » qui est parfaitement d'accord avec son serviteur lorsque celui-ci lui rappelle son style d'action. « Maître, je savais que tu es un homme dur : tu moissonnes où tu n'as pas semé, tu ramasses où tu n'as pas répandu ». (v. 24b) La particularité de cette histoire, c'est que la tension dramatique se structure sans aucun scrupule éthique, bien que l'on parle des bons et des mauvais serviteurs. Qu'est-ce qui fait un bon ou un mauvais serviteur ? Est-ce le fait d'être solidaire ou non du « patron-gangster » ? D'autre part, la notion d'engagement personnel — si souvent soulignée par les commentateurs —, n'est pas du tout la préoccupation du maître, quand il reproche au troisième serviteur de ne même pas avoir songé à placer son argent à la banque. La logique théâtrale du récit contredit toute perspective d'interprétation allant uniquement dans le sens d'un appel à une attitude de généreuse disponibilité. L'impasse faite sur la moralité du maître souligne l'ambiguïté fondamentale du récit.

Du point de vue du langage de changement, nous nous trouvons devant l'illustration d'un message paradoxal qui se rapproche de la double-contrainte. « (...) un message est émis qui est structuré de manière telle que :

- a) il affirme quelque chose,
- b) il affirme quelque chose sur sa propre affirmation,
- c) ces deux affirmations s'excluent »¹⁰⁴.

Le fonctionnement de la double-contrainte implique que l'auditeur « n'arrive plus à intégrer certaines perceptions ou certaines expériences à son image du monde (elles peuvent même la contredire directement), ce qui exige donc un changement au moins partiel de cette image »¹⁰⁵. Le destinataire de la parabole se trouve confronté à un message ayant

¹⁰³ J. JÉRÉMIAS, *Les paraboles*, p. 232-233.

¹⁰⁴ P. WATZLAWICK, *Logique*, p. 213.

¹⁰⁵ P. WATZLAWICK, *Langage*, p. 134.

la forme d'une double contrainte. D'une part, il reçoit un message qui l'invite à ne pas négliger une généreuse disponibilité qui « n'est jamais une ferveur, une joie, ni même une foi ; elle est une attente active et responsable »¹⁰⁶ ; d'autre part, il est informé que cette attitude recommandable se concrétise dans la solidarité absolue avec un « patron-gangster ». Le défenseur des attitudes méritoires se trouve donc dans la difficulté d'intégrer à son image du monde le vol comme principe constitutif de son action. Cette compréhension respecte la logique du récit dans la mesure où la mise en scène d'une attitude condamnable est nécessaire au surgissement de la tension dramatique. On retrouve également des traces d'humour dans la sentence finale qui pourrait laisser supposer que l'on prendra ce qu'il possède à celui qui ne possède rien... sachant que l'on peut effectivement avoir moins que rien !

Marc 12,1-12 : les vigneronniers meurtriers.

(1b) *Un homme (planta) a planté une vigne, l'a entourée d'une clôture, il a creusé une cuve et bâti une tour ; puis il la donna en fermage à des vigneronniers et il partit. (2) Le moment venu, il envoya un serviteur aux vigneronniers pour recevoir d'eux sa part des fruits de la vigne. (3) Les vigneronniers l'ont saisi : roué de coups et renvoyé les mains vides. (4) Il leur envoya encore un autre serviteur ; celui-là ils l'ont frappé à la tête et insulté. (5) Il en a envoyé un autre — celui-là ils l'ont tué —, puis beaucoup d'autres : ils ont roué de coups les uns et tué les autres. (6) Il ne lui restait plus que son fils bien aimé. Il (l') envoya (son fils) en dernier vers eux en se disant : « Ils respecteront mon fils. » (7) Mais ces vigneronniers se dirent entre-eux : « C'est l'héritier. Venez ! Tuons-le et nous aurons l'héritage. » (8) Ils le saisirent, le tuèrent et le jetèrent hors de la vigne. (9a) Que fera le maître de la vigne ?*

Deux grandes tendances se dessinent à l'égard de ce récit. Premièrement, on le considère comme une construction allégorique de la communauté — avec à l'origine peut-être un récit de Jésus impossible à retrouver¹⁰⁷. Deuxièmement, on se borne à constater une allégorisation d'un récit que l'on peut reconstituer dans ses grandes lignes¹⁰⁸. Avec raison, la première tendance souligne une incontestable cohérence allégorique se structurant autour de trois piliers :

- a) la vigne et les vigneronniers = Israël et ses chefs ;
- b) le maître = Dieu ;
- c) les serviteurs et le fils = les prophètes et Jésus.

¹⁰⁶ P. BONNARD, *Matthieu*, p. 361.

¹⁰⁷ Cf. E. SCHWEIZER, *Markus*, p. 136s.

¹⁰⁸ Cf. T. SCHRAMM, *Helden*, p. 26s. ; H. WEDER, *Die Gleichnisse*, p. 150s.

Ces éléments ne sont pas des rajouts démontrant le processus d'allégorisation, mais des éléments constitutifs de l'organisation du récit. Les rajouts constatés servent plus à souligner l'allégorie qu'à l'introduire : par exemple la notion de fils « bien-aimé ». Finalement, « ce n'est qu'en posant l'analogie entre les fermiers et Israël, les serviteurs et les prophètes, le fils et Jésus, etc., que l'ensemble du récit reçoit un sens »¹⁰⁹. C'est l'allégorisation elle-même qui fait sens.

Paradoxalement, ce ne sont pas les tenants de l'autre tendance qui infirment cette constatation. Quelques exemples :

« Le non du peuple *envers Dieu* se concrétise dans le récit, comme un non *envers ses envoyés* ; en particulier comme un non *envers le fils*, son ultime envoyé »¹¹⁰. L'identification est faite, peu importe qu'elle soit décrite comme allégorie ou comme métaphore.

« La parabole en elle-même exprime un jugement moral sur la situation ; mais on peut dire qu'elle "prédit" implicitement la mort de Jésus et le jugement qui va fondre sur ses meurtriers. (...) Cette parabole est une vraie "parabole du Royaume", puisqu'elle vise la crise finale des relations entre Dieu et son peuple »¹¹¹. Ici également, les trois relations allégoriques sont faites.

« Vous les vigneron, les chefs du peuple, vous n'avez pas voulu recevoir le message ; vous avez accumulé rébellion sur rébellion contre Dieu ! Vous repoussez même son dernier envoyé »¹¹² !

Même si ces trois éminents savants refusent de voir dans le récit une allégorie, leur interprétation du sens de la parabole atteste la pertinence de la position de Schweizer.

Examinons les arguments s'opposant à l'allégorie. Premièrement, l'histoire est tout à fait plausible¹¹³. Deuxièmement, l'évangile de Luc et plus spécialement celui de Thomas présentent des versions nettement moins allégorisées de la parabole¹¹⁴. Troisièmement, l'allégorie, avec ses correspondances terme à terme, n'est pas très évidente. Quelle est la portée de la mort du « fils-Jésus » ? Quelle est l'importance et le rôle de la « vigne-peuple » ?

¹⁰⁹ E. SCHWEIZER, *Markus*, p. 136.

¹¹⁰ H. WEDER, *Die Gleichnisse*, p. 156.

¹¹¹ C.H. DODD, *Les paraboles*, p. 110.

¹¹² J. JÉRÉMIA, *Les paraboles*, p. 112.

¹¹³ Cf. C.H. DODD, *op. cit.*, p. 105 et plus récemment L. SCHOTTRUFF (Hg), *Mitarbeiter*, p. 189.

¹¹⁴ Cf. M. TRIMAILLE, « La parabole des vigneron meurtriers », in : J. DELORME (dir.), *Les paraboles*, p. 247-257.

Quel est ce « maître-Dieu » qui donne dans la vendetta¹¹⁵ ? Finalement, l'application faite sous forme de citation souligne davantage les correspondances allégoriques que le sens du récit (v. 10 par ex.)¹¹⁶.

S'agit-il d'un récit allégorique ou pas ? La décision est difficile. Nous tenterons une analyse du point de vue de la tension dramatique. Elle pourra faire valoir quelques arguments rendant plausible que Marc 12,1s est une véritable parabole.

Ainsi, il est intéressant de constater un obscurcissement progressif de l'intrigue. L'exposition de la situation se présente de manière simple : un homme confie sa vigne à des vigneron et il envoie un serviteur pour récupérer sa part des bénéfices. Première surprise : la réaction plutôt curieuse des vigneron ; mais elle est vraisemblablement considérée comme normale par notre homme, puisqu'il fait comme si de rien n'était, et qu'il envoie simplement un deuxième serviteur. La structure du récit introduit ici une première opacité : c'est comme si le maître possédait une information dont le destinataire du récit est privé. La tension dramatique est suscitée par l'ajournement du dénouement et par la réaction du maître. En envoyant son deuxième serviteur, il va certainement provoquer une nouvelle réaction des vigneron, ce qui permettra alors de comprendre. Les vigneron ont effectivement une autre attitude, mais elle est encore plus incompréhensible que la première. Le détail de leur réaction, « ils l'ont frappé à la tête et insulté », renforce l'énigme. Le mystère s'épaissit. On aimerait bien comprendre. Le maître, lui, reste dans les mêmes registres de naïveté apparente ; il persiste dans son plan énigmatique. Il envoie son fils, car lui, ils le respecteront. Le destinataire du récit reçoit une information, mais elle n'arrange en rien sa compréhension de la situation. Pourquoi est-ce une question de respect ? Pourquoi s'obstine-t-il à simplement envoyer quelqu'un vers ces vigneron ? Pourquoi continue-t-il, du moins apparemment, à leur faire absolument confiance ? A leur tour les vigneron lèvent un peu le voile sur la situation : « C'est l'héritier ! Tuons-le et nous aurons l'héritage. » Mais cette information, loin de permettre une relecture cohérente du récit, ajoute à la confusion. En

¹¹⁵ Cf. J.-P. DUPLANTIER, « Les vigneron meurtriers », in : J. DELORME (dir.), *Les paraboles*, p. 259-270.

¹¹⁶ Sur cette question, il vaut la peine d'être attentif à une proposition d'interprétation qui reste absolument en dehors de toute forme d'allégorisation. Il s'agit de celle de T. SCHRAMM, *Helden*, p. 22-41. L'auteur considère cette parabole comme étant largement apparentée — d'un point de vue formel — à Luc 16,1s. Dans ce récit Jésus donne en exemple des héros immoraux, dont le mérite est d'avoir tout entrepris pour ne pas passer à côté de l'héritage. Aussi propose-t-il de considérer les vigneron comme « die entschlossenen Pächter » (les fermiers déterminés). Aussi intéressante qu'elle soit, cette interprétation n'échappe pas à la critique. En effet, où y a-t-il nécessité de héros *immoraux* pour illustrer le thème développé ?

effet, le récit joue sur le besoin de comprendre du destinataire. Il l'incite à chercher ce qui peut bien se cacher derrière des attitudes ou des réflexions quasiment absurdes. Et dans cette confusion générale, la question finale s'intègre parfaitement à l'obscurcissement théâtral du récit. « Que fera le maître de la vigne ? » Bien malin serait celui qui pourrait le dire.

Tout semblait parfaitement simple au départ, plus rien ne l'est à l'arrivée. On allait vraisemblablement donner une solution à un problème, et c'est une toute nouvelle énigme qui surgit. Le récit est noué par une sorte de complexification progressive. Nous retrouvons ainsi plusieurs aspects du langage de changement. D'abord, il y a la confusion qui provoque un obscurcissement progressif de l'intrigue. Mais c'est surtout la combinaison de deux éléments particuliers qui est mise en œuvre. Le premier consiste à amplifier ce qui doit être changé. Watzlawick traite de ce problème dans le cadre des utopies. « Le bon sens nous porte à croire que la meilleure façon d'aborder des problèmes créés par des buts exagérés consiste à relever leurs défauts pratiques et leurs absurdités, dans l'espoir que l'utopiste les verra à son tour. Or, et c'est là presque une règle pour les situations humaines, les solutions de bon sens sont celles qui vont le plus à l'encontre du but recherché et sont même parfois les plus destructrices. (...) Mais nous avons déjà vu que pour vaincre un pessimiste il faut paraître plus pessimiste que lui »¹¹⁷. La technique qui consiste à rendre la situation de plus en plus complexe est exactement de ce type. C'est un peu comme si le récit disait au destinataire : « Vous pensez que la question du légalisme est difficile et très ardue ? C'est faux, elle est surhumaine et écrasante ! Voyez simplement tout ce qu'implique une simple et banale situation de fermage d'une vigne. » La deuxième technique qui lui est implicitement associée est celle de l'utilisation de la résistance. « (...) On peut tout aussi bien mettre au service de la thérapie une résistance que l'on a suscitée qu'une résistance déjà présente. Il suffit pour cela de re-cadrer une situation d'une façon qui aux yeux du patient est absurde, stupide, ou, pour une raison ou une autre, si peu compatible avec son image du monde qu'il lui faut rejeter le re-cadrage. Mais le patient, pour ce faire, n'a d'autre choix que d'adopter précisément — à son insu — le comportement qui conduit à l'issue désirée. Le thérapeute a donc provoqué d'abord une résistance pour l'utiliser ensuite »¹¹⁸. Le re-cadrage catastrophiste de la situation suscite naturellement la résistance. Qui donc accepte sans broncher qu'on lui dise que

¹¹⁷ P. WATZLAWICK, *Changements*, p. 175-176.

¹¹⁸ P. WATZLAWICK, *Langage*, p. 151. Cf. également sur ce thème : P. WATZLAWICK, *Changements*, p. 156-163.

sa situation est plus désespérée qu'il ne l'imagine ? Du coup le destinataire se trouve pris dans une double contrainte qui va lui permettre d'échapper au piège de la pesanteur religieuse. En effet, s'il veut maintenir son déni, il ne peut le faire qu'en démontrant la « légèreté religieuse du légalisme », et s'il accepte le verdict, alors tous ses efforts face à la pesanteur religieuse sont inutiles et peuvent être abandonnés. Dans l'un et l'autre cas, la pesanteur religieuse n'est plus ce qu'elle était.

Luc 10,30-35 : le bon Samaritain.

(30) *Un homme descendait de Jérusalem à Jéricho, il tomba sur des bandits qui, l'ayant dépouillé et roué de coups, s'en allèrent, le laissant à moitié mort. (31) Il se trouva qu'un prêtre descendait par ce chemin ; il vit l'homme et passa à bonne distance. (32) Un lévite de même arriva en ce lieu ; il vit l'homme et passa à bonne distance. (33) Mais un Samaritain qui était en voyage arriva près de l'homme : il le vit et fut pris de pitié. (34) Il s'approcha, banda ses plaies en y versant de l'huile et du vin, le chargea sur sa propre monture, le conduisit à une auberge et prit soin de lui. (35) Le lendemain, tirant deux pièces d'argent, il les donna à l'aubergiste et lui dit : « Prends soin de lui, et si tu dépenses quelque chose de plus, c'est moi qui te le rembourserai quand je repasserai. »*

La classification de ce récit en histoire exemplaire a fait école. Toutefois, Harnisch à la suite, entre autres, de Biser, Crossan et Funk, propose de la considérer comme une parabole. L'enjeu de cette classification réside dans le sens même du récit. En effet, si le récit est une histoire exemplaire, alors le comportement du Samaritain en est la pointe. Si c'est une parabole, alors l'organisation du récit doit permettre l'élaboration du sens. La critique du récit en tant qu'histoire exemplaire tient surtout en quelques arguments simples et percutants. Premièrement, si l'action salvatrice du Samaritain est l'idée majeure du récit, alors l'identité des trois personnages est indifférente. Or, l'identité proposée dans le récit constitue un élément décisif dans la structure dramatique. Deuxièmement, la force du récit tient au fait que l'auditeur reconnaît d'emblée l'action juste et bonne visée par cette histoire. L'action de compassion à l'égard du blessé est le nerf du récit, le point central qui permet de se situer par rapport aux trois personnages. L'organisation du récit pré-suppose la reconnaissance de la nécessité de cette action juste chez le destinataire ; il est donc peu probable que la pointe du récit soit l'élément réputé connu.

Ces deux points nous semblent suffisants pour aborder le récit comme une parabole. L'analyse du texte permet de mettre en évidence quelques

éléments importants¹¹⁹. La situation est exposée en détail, il n'y a aucun doute possible : le blessé a un urgent besoin d'aide. On peut noter que la localisation géographique de la situation tend encore à appuyer cette urgence : le blessé est sûrement juif. La situation ne présente ni ambiguïté, ni réserve. Le blessé doit être secouru. L'apparition du premier passant — et pas n'importe lequel — donne à penser que l'action espérée ne saurait tarder. Le récit présente alors sa première aspérité très abrupte : le prêtre ne s'arrête pas. Mais le texte suggère rapidement une « sortie ». Un lévite arrive, c'est presque un soulagement, car l'action attendue se fera enfin, et — deuxième aspérité incroyable — le lévite ne s'arrête pas. L'identité des deux premiers personnages est au service de ces aspérités : pour l'auditeur juif il n'est pas pensable que ces deux personnages ne s'arrêtent pas. Un peu sur le mode « si eux ne s'arrêtent pas, qui s'arrêtera » ? Arrive le troisième personnage, son identité est également déclinée. Par là même, c'est l'issue absolument nécessaire qui est remise en question pour l'auditeur. Il faut prendre soin de ce blessé, mais à l'évidence, il est impossible de compter sur un apostat. Aussi l'entrée en scène du Samaritain est-elle certainement mise en relation (pour le destinataire) avec les autres personnages, sans pourtant l'associer à l'aide urgente dont le blessé a besoin. Et c'est ainsi que le récit assène une troisième aspérité plus percutante encore : le Samaritain prend soin du blessé. Dans ce récit plus personne n'est dans son rôle, mais cet éclatement théâtral garde son unité et sa force par le fait que l'action suggérée et attendue dès le début finit par être accomplie. L'essentiel se réalise, le blessé est sauvé ; de ce point de vue, l'issue est parfaitement convaincante et conforme alors que le scénario, lui, est démentiel. Il n'est pas sans ironie de voir le blessé juif secouru « de force » par un Samaritain. Si l'on pouvait encore s'accommoder du fait qu'il s'arrêtât (v. 33) — finalement le blessé est un concitoyen —, les v. 34-35 rendent son action quasi insupportable ; il ne faut quand même pas exagérer... « n'en jetez plus » ! La parabole présente donc une double aspérité : ceux qui devaient faire l'action indispensable ne la font pas, et celui dont on n'attendait rien accomplit l'action. Si nous reprenons maintenant le récit comme procédure de langage de changement torpillant l'image du monde du destinataire, nous constatons que la tension dramatique combine deux exclusives. Le Samaritain, qui ne respecte pas la loi, accomplit ce que prescrit la loi. Le prêtre et le lévite, qui respectent la loi, ne l'accomplissent pas. L'image du monde qui génère la pesanteur religieuse menace d'éclater sous la pression d'un double paradoxe. Selon Watzlawick la

¹¹⁹ A ce sujet, cf. W. HARNISCH, *Gleichniserzählungen*, p. 273s et H. BOERS, « Traduction sémantique/transculturale de la parabole du bon samaritain », in : J. DELORME (dir.), *Parole*, p. 87-101.

désinformation caractérise une telle situation ; il l'illustre par le thème suivant : « quand tout est vrai, ainsi que son contraire »¹²⁰. Par son double paradoxe, le récit relativise complètement l'importance de l'image du monde légaliste. L'action bonne et nécessaire est traitée de manière autonome par rapport à l'image du monde du destinataire ; pis encore, elle est solidaire d'une perspective religieuse hérétique. Et tout le poids de cette déstructuration de l'image du monde tient au fait que l'issue du récit est absolument conforme à l'attente du destinataire. C'est précisément au moyen de cette conformité que son image du monde est mise en cause. La technique ici employée est celle de « la concrétisation délibérée et la démolition conséquente des rhétoriques formelles »¹²¹. En amenant la réflexion à un niveau concret — celui de l'aide à apporter à un blessé —, le récit court-circuite les considérations abusivement évidentes d'une image du monde légaliste. « La concrétion permet de réduire à néant les considérations rhétoriques, ampoulées et apparemment incontestables, bien mieux que toute réplique qui utiliserait le même langage, précieux et prétentieux. Or notre image du monde, notre réalité "immuable" et angoissante, il se trouve que nous ne la construisons que trop souvent dans un style rhétorique, pompeux, et qui ne souffre en apparence aucune discussion »¹²². L'image du monde légaliste, affirmant produire la juste attitude de l'homme, se trouve en difficulté quand surgit la « concrétion délibérée » du bon Samaritain.

Luc 14,16-24 : les invités remplacés par les pauvres.

(16) *Un homme allait donner un grand dîner et il invita beaucoup de monde.* (17) *A l'heure du dîner, il envoya son serviteur dire aux invités : « Venez, maintenant c'est prêt. »* (18) *Alors ils se mirent à s'excuser tous de la même façon. Le premier lui dit : « Je viens d'acheter un champ et il faut que j'aille le voir ; je t'en prie excuse-moi. »* (19) *Un autre dit : « Je viens d'acheter cinq paires de bœufs et je pars pour les essayer ; je t'en prie, excuse-moi. »* (20) *Un autre dit : « Je viens de me marier, et c'est pour cela que je ne puis venir. »* (21) *A son retour, le serviteur rapporta ces réponses à son maître. Alors, pris de colère, le maître de maison dit à son serviteur : « Va-t-en vite par les places et les rues de la ville, et amène ici (ceux que tu trouves) les pauvres, les estropiés, les aveugles et les boiteux. »* (22) *(le serviteur fit ainsi et la maison fut comble).* Puis le serviteur vint dire : « Maître, on a fait ce que tu as ordonné, et il y a encore de la place. » (23) Le maître dit alors au serviteur : « Va-t-en par les routes et les jardins, et force les gens

¹²⁰ P. WATZLAWICK, *Réalité*, p. 73s.

¹²¹ P. WATZLAWICK, *Langage*, p. 74.

¹²² P. WATZLAWICK, *op. cit.*, p. 75.

à entrer, afin que ma maison soit remplie. (24) Car, je vous le dis, aucun de ceux qui avaient été invités ne goûtera de mon dîner. »

L'interprétation traditionnelle met en évidence l'appel à ne pas rater l'invitation décisive. Il faut savoir fixer les bonnes priorités. D'autres perspectives ont été développées ; Crossan, par exemple, y voit un exemple typique d'une parabole du retournement¹²³. Le royaume implique un retournement réciproque : ceux qui étaient invités ne le sont plus, et ceux qui ne l'étaient pas le sont. Via, partageant cette idée du retournement, y voit aussi l'évocation de la venue souveraine du royaume¹²⁴ ! Pour sa part, Harnisch propose une interprétation du retournement conduisant à l'évocation de la fête inattendue, un peu à la manière d'une fête des fous¹²⁵. Conformément à notre démarche, nous nous attacherons à repérer les principaux éléments de théâtralisation du récit. Harnisch rappelle que l'on se trouve dans la situation d'une crise bizarre, qui va connaître une drôle de solution. « La fin scelle l'étrange solution d'une crise tout aussi bizarre »¹²⁶. Incontestablement, le retournement constitue l'élément théâtral dominant. La rupture se produit au v. 21. Toute la première partie engendre une logique dramatique. Une invitation est lancée, et le moment de sa réalisation est là ; premier élément dramatique : les invités refusent tous l'invitation. De plus, les excuses présentent un caractère peu convaincant dans la mesure où c'est l'ordinaire qui supplante l'extraordinaire (pour les deux premières excuses), ou alors c'est le flou de l'excuse qui fait problème... « Je viens de me marier. » Tout est mis en scène pour que, logiquement, la colère du maître explose. Et effectivement il se met en colère. La structure dramatique conduit à ce premier paroxysme de tension afin de préparer la conséquence de la colère du maître avec un effet de surprise d'autant plus grand. En effet, son « Va-t-en par les rues et amène ici ceux que tu trouves » est farfelu. La mesure est totalement inadaptée à la situation, car elle n'est visiblement pas le fruit de la colère. Le rajout mathéen est particulièrement intéressant :

« Le roi se mit en colère ; il envoya ses troupes, fit périr ces assassins et incendia leur ville. Alors il dit à ses serviteurs : "La noce est prête, mais les invités n'en étaient pas dignes" » (Matthieu 22,7-8). Le texte de Matthieu réintroduit une logique dramatique et ainsi, il atténue l'aspé-

¹²³ Cf. J.D. CROSSAN, « Gleichnisse der Verkehrung », in : W. HARNISCH (éd.), *Gleichnisforschung*, p. 127-158.

¹²⁴ Cf. D.O. VIA, « Die Wechselbeziehung von Form und Inhalt in den Gleichnissen : "Das hochzeitliche Mahl" », in : W. HARNISCH (éd.), *op. cit.*, p. 59-75.

¹²⁵ W. HARNISCH, *Gleiniserzählungen*, p. 230-252.

¹²⁶ W. HARNISCH, *op. cit.*, p. 245.

rité du récit primitif. Par ailleurs la sentence finale (chez Luc), elle aussi, tente de rétablir la logique à laquelle on pouvait s'attendre. « Aucun de ceux qui avaient été invités ne goûtera de mon dîner » (v. 24) On reprend ainsi l'idée de vengeance traditionnellement associée à la colère. De ce fait l'aspérité du texte est également atténuée. L'effet de surprise fonctionne comme levier humoristique : il met en relation de cause à effet deux éléments absolument indépendants l'un de l'autre¹²⁷. Mais une deuxième forme d'humour est sous-jacente au récit : il s'agit de nouveau d'humour picaresque (cf. Mt 20, 1ss). Le petit gagne et fait la fête à la place de ceux qui avaient été prévus. Il est bien connu que cette forme d'humour picaresque suscite toujours un élan de sympathie¹²⁸. Par ces deux éléments humoristiques — la surprise et le picaresque — le récit prend sa force de langage de changement. Car l'humour lui-même contient des éléments de langage de changement. « Des renversements brusques, comme ceux qui sont typiques du dénouement des histoires humoristiques, font éclater quelque chose. (...) Ce renversement possède aussi la propriété singulière d'obliger les amateurs de l'humour à une redéfinition intérieure de la réalité »¹²⁹. D'autre part, en reprenant une forme d'humour picaresque, le récit allie la confusion à la surprise, car la réaction illogique du maître en colère suscite la sympathie. L'image du monde du tenant d'une conception juridique de la rétribution divine est mise en cause par le truchement d'une subtile mise en concurrence de la raison et du cœur (la réaction est totalement illogique, mais combien sympathique) ; il se trouve pris dans un paradoxe qui recadre le problème.

Luc 15, 11-32 : la parabole du fils retrouvé.

(11) *Un homme avait deux fils. (12) Le plus jeune dit à son père : « Père donne-moi la part de bien qui doit me revenir ». Et il leur partagea son avoir. (13) Peu de temps après, le plus jeune fils réalisa son argent et partit pour un pays lointain. Et il y dissipa son bien dans une*

¹²⁷ Cette forme d'humour a fait fortune dans les histoires drôles. Par exemple :

« Le cow-boy rentre furieux dans le salon.

— Qui a caché mon cheval ?

— ...

Le cow-boy sort ses pistolets, se fait menaçant.

— Encore une fois, qui a caché mon cheval ? Si dans dix secondes je n'ai pas de réponse, alors je ferai comme mon père !

— Et qu'est-ce qu'il a fait ton père ?

— Il est rentré à pieds. »

¹²⁸ Il suffit de penser au succès des personnages picaresques de F. RAYNAUD (le douanier, le cantonnier des chemins vicinaux, le vendeur de lacets, etc.).

¹²⁹ P. WATZLAWICK, *Logique*, p. 259. Il s'agit en fait d'une citation de W.F. FRY Jr., *Sweet Madness : a study of humor*, Palo Alto, Pacific Books, 1963, p. 153-154.

vie de désordre. (14) Quand il eut tout dépensé, une grande famine survint dans ce pays, et il commença à se trouver dans l'indigence. (15) Il alla se mettre au service d'un des citoyens de ce pays qui l'envoya dans ses champs garder les porcs. (16) Il aurait bien voulu se remplir le ventre des gousses que mangeaient les porcs, mais personne ne lui en donnait. (17) Rentrant alors en lui-même, il se dit : « Combien d'ouvriers de mon père ont du pain de reste, tandis que moi, ici, je meurs de faim ! » (18) Je vais aller chez mon père et je lui dirai : « Père, j'ai péché envers le ciel et contre toi. (19) Je ne mérite plus d'être appelé ton fils. Traite-moi comme un de tes ouvriers. » (20) Il alla chez son père. Comme il était encore loin, son père l'aperçut et fut pris de pitié : il courut se jeter à son cou et le couvrit de baisers. (21) Le fils lui dit : « Père, j'ai péché envers le ciel et contre toi. Je ne mérite plus d'être appelé ton fils. » (22) Mais le père dit à ses serviteurs : « vite, apportez la première robe, et habillez-le ; mettez-lui un anneau au doigt, des sandales aux pieds. (23) Amenez le veau gras, tuez-le, mangeons et festoyons, (24) car mon fils que voici était mort et il est revenu à la vie, il était perdu et il est retrouvé ». Et ils se mirent à festoyer. (25) Son frère aîné était aux champs. Quand, à son retour, il approcha de la maison, il entendit de la musique et des danses. (26) Appellant un des serviteurs, il lui demanda ce que c'était. (27) Celui-ci lui dit : « C'est ton frère qui est arrivé, et ton père a tué le veau gras parce qu'il l'a vu revenir en bonne santé. » (28) Alors il se mit en colère, et il ne voulait pas entrer. Son père sortit et lui parla amicalement. (29) Mais il répliqua à son père : « Voilà tant d'années que je te sers sans avoir jamais désobéi à tes ordres ; et, à moi, tu n'as jamais donné un chevreau pour festoyer avec mes amis. (30) Mais quand ton fils que voici est arrivé, lui qui a mangé ton avoir avec des filles, tu as tué le veau gras pour lui ! » (31) Alors le père lui dit : « Mon enfant, toi, tu es toujours avec moi, et tout ce qui est à moi est à toi. (32) Mais il fallait festoyer et se réjouir, parce que ton frère que voici était mort et il est vivant, il était perdu et il est retrouvé. »

La reconstitution du texte telle qu'elle est proposée par Harnisch jouera un rôle important dans l'analyse proposée ; c'est pourquoi, nous soulignons les points qui nous semblent justifier l'attribution des v. 24a et 32b à la tradition ou au rédacteur. Harnisch remarque que ces deux versets terminent chacun une scène « père-fils » du récit. Ils ont la forme d'une sentence généralisatrice et conclusive, ce qui pourrait donner à penser que la deuxième scène est un rajout. Pourtant, la scène avec le fils aîné est thématiquement et dramatiquement solidaire de l'épisode avec le fils cadet ; les v. 24a et 32b sont, au contraire, décalés par rapport à la tension dramatique. En effet, le point d'extravagance de la parabole, c'est la réaction du père, et non pas le fait que le fils revienne à la maison. Ainsi, le choix de Harnisch se fait en faveur de l'unité dra-

matique du récit¹³⁰. Ce point de vue peut encore trouver un argument dans l'insertion rédactionnelle du récit. Luc regroupe dans ce chapitre XV trois paraboles qu'il utilise en vue d'un même propos argumentatif. Or, le lien avec les deux premières paraboles de ce chapitre est établi de la manière la plus évidente au moyen des v. 24a et 32b, et il se tisse de façon associative à partir d'expressions identiques. Cependant pour ce qui est de la tension dramatique, notre parabole n'a pas de lien évident avec les deux autres.

Elle est souvent considérée comme la mise en scène d'un amour inconditionnel, qui sème le désordre dans un système rétributif. Ce thème est mis en évidence dans une lecture argumentative de la parabole, avec une spécification particulière : le récit justifie la concrétion de cet amour en Jésus¹³¹. Le même thème investit également l'interprétation métaphorique : la parabole porte au langage la proximité du règne de Dieu sous forme d'un événement d'amour¹³². En l'exposant dans une autre conceptualité, Harnisch insiste aussi sur l'attitude du père qui fait basculer le récit dans une réalité nouvelle. « Dans la première partie du récit les paradigmes du réel et du possible sont imbriqués de telle sorte qu'une possibilité extraordinaire finit par s'imposer, la réalité ancienne est dépassée et transformée en une tout autre réalité »¹³³. Incontestablement, le tournant du récit se situe dans l'attitude inattendue du père. Mais si l'on veut conserver l'unité dramatique du récit, il n'est pas possible de réduire la deuxième partie à une forme de redondance en creux de la première. C'est ce que propose Harnisch quand il explique que cette deuxième partie atteste combien l'ancienne réalité est devenue impossible. La réduire à cela, c'est en faire une sorte de note explicative du récit.

Si le récit constitue une unité dramatique, alors tout n'est pas joué après le v. 24. Et à y regarder de plus près, c'est effectivement ce qui se passe. Reprenons la structure dramatique du début : tout part d'un mouvement sans grand relief ; un fils demande à son père sa part de l'héritage. Il se laisse piéger par sa fortune et se retrouve à la dérive dans un pays étranger. Sa déchéance est soulignée jusque dans les détails, et c'est en toute logique qu'il décide de retourner chez son père. Le destinataire peut imaginer que ce retour se fera sans gloire, mais il représente la dernière chance du fils. La réaction du père va au-delà de toute attente. La tension dramatique suscitée par cette subtile gradation dans la mise en scène, ouvre un espace au « pourquoi ? ». Et cet espace est

¹³⁰ A ce sujet cf. W. HARNISCH, *Gleichniserzählungen*, p. 200s.

¹³¹ Ainsi, J. JÉRÉMIAS, *Les paraboles*, p. 184s.

¹³² Par exemple, H. WEDER, *Die Gleichnisse*, p. 252s ; E. JÜNGEL, *Paulus*, p. 160s.

¹³³ W. HARNISCH, *Gleichniserzählungen*, p. 220.

rapidement colonisé par de nobles raisons : celle du v. 24a par exemple, mais aussi par toutes les interprétations qui abandonnent la dramaturgie pour la dédramatisation dogmatique. « C'est l'amour de Dieu qui est à l'œuvre dans cette parabole. (...) De ce point de vue, il va de soi que le père comble de bienfaits le fils prodigue »¹³⁴. Sous l'angle de la théâtralisation du récit, il est prématuré d'investir l'espace du « pourquoi ? », puisque le récit se l'approprie lui-même au v. 27 : « C'est ton frère qui est arrivé, et ton père a tué le veau gras parce qu'il l'a vu revenir en bonne santé. » Nous touchons ici l'aspérité la plus incongrue du récit. Tout le questionnement dramatique à propos de la réaction du père est désamorcé. La raison de l'attitude du père est banale. Elle ne supprime pas la logique de cause à effet, mais elle l'utilise à des fins grotesques. Cette aspérité déclenche la colère revendicatrice du fils aîné et la réponse totalement et amicalement confuse du père. En effet, le père ne reproche rien à son fils aîné et il ne justifie en rien sa propre attitude — si ce n'est qu'il *fallait* festoyer —, et sa réponse n'apporte aucune information : « Mon enfant, toi tu es toujours avec moi, et tout ce qui est à moi est à toi. »

Du point de vue du langage de changement, la théâtralisation commence par opérer une confusion : l'intervention du père est absolument arbitraire, il n'y a aucune raison à ce qu'il agisse de cette manière. Cette confusion prépare le re-cadrage. « Le besoin d'échapper à la confusion » — en donnant un nouveau cadre à une situation — « donne au sujet une envie et une facilité particulière de s'accrocher à toute bribe d'information concrète qui lui parvient ensuite. La confusion, en préparant la situation pour un re-cadrage, devient ainsi une étape importante dans le processus permettant d'effectuer un changement 2 et de « montrer à la mouche comment sortir de la bouteille à mouches »¹³⁵. C'est dans la confusion au sujet de l'attitude incompréhensible du père que va surgir la réponse du serviteur : « ... parce qu'il l'a vu revenir en bonne santé ». « En termes très abstraits, en effet, re-cadrer signifie faire porter l'attention sur une autre appartenance de classe, tout aussi pertinente, d'un même objet, ou surtout introduire cette nouvelle appartenance de classe dans le système conceptuel des personnes concernées »¹³⁶. En fait, la réponse du serviteur intervient dans une conceptualité rétributive (système conceptuel des personnes concernées), mais en quittant le terrain des actes méritoires (nouvelle appartenance de classe). Le langage de changement intervient donc ici typiquement au moyen de la confusion, relayée par

¹³⁴ H. WEDER, *Die Gleichnisse*, p. 260.

¹³⁵ P. WATZLAWICK, *Changements*, p. 123.

¹³⁶ P. WATZLAWICK, *op. cit.*, p. 119-120.

le paradoxe qui prend la double forme des « grands effets et petites causes » (attitude du père à l'égard du cadet) et des « bienfaits de l'indifférence » (attitude du père à l'égard de l'aîné)¹³⁷. Nous retrouvons une nouvelle fois une procédure narrative qui présente tous les symptômes d'un langage de changement tendant à mettre en situation d'échec la pesanteur religieuse de l'époque. La lecture d'un comportement au moyen du schéma de la rétribution est dépassée, parce que re-cadrée.

Luc 16,1-8 : le gérant habile.

(1) *Un homme riche avait un gérant qui fut accusé devant lui de dilapider ses biens. (2) Il le fit appeler et lui dit : « Qu'est-ce que j'entends dire de toi ? Rends les comptes de ta gestion, car désormais tu ne pourras plus gérer mes affaires ». (3) Le gérant se dit alors en lui-même : « Que vais-je faire, puisque mon maître me retire la gérance ? Bêcher ? Je n'en ai pas la force. Mendier ? J'en ai honte. (4) Je sais ce que je vais faire pour qu'une fois écarté de la gérance, il y ait des gens qui m'accueillent chez eux. » (5) Il fit venir alors un par un les débiteurs de son maître et il dit au premier : « Combien dois-tu à mon maître ? » (6) Celui-ci répondit : « Cent jarres d'huile ». Le gérant lui dit : « Voici ton reçu, vite, assieds-toi et écris cinquante. » (7) Il dit ensuite au deuxième : « Et toi combien dois-tu ? » Celui-ci répondit : « Cent sacs de blé. » Le gérant lui dit : « Voici ton reçu et écris quatre-vingts. » (8) Et le maître fit l'éloge du gérant trompeur, parce qu'il avait agi avec habileté. En effet, ceux qui appartiennent à ce monde sont plus habiles vis-à-vis de leurs semblables que ceux qui appartiennent à la lumière.*

La promptitude du gérant à faire face à la situation a fait fortune dans l'interprétation de la parabole¹³⁸. Elle repose naturellement sur le fait que l'appréciation du maître — « il fit l'éloge du gérant trompeur », est considérée comme une remarque absolument sérieuse. La conséquence de cette interprétation, c'est que l'aspérité la plus évidente du texte, à savoir la tricherie du gérant, est considérée comme non relevante. « La louange adressée au gérant n'est pas une louange de son injustice. (...) Ce sont sa disposition et sa capacité à faire face à une situation dangereuse avec détermination et intelligence qui méritent la louange »¹³⁹. En

¹³⁷ Cf. sur ces deux techniques P. WATZLAWICK, *op. cit.*, p. 150 et 169.

¹³⁸ Une exception originale est à signaler. K.G. ESSIG, « Anmerkungen zur Bildebene des Gleichnisses vom ungerechten Verwalter », in : L. und W. SCHOTTRUFF (Hg), *Auslegung*, p. 116-141. Par une étude des dispositions juridiques auxquelles cette histoire renvoie, Essig montre que l'attitude du gérant est absolument légale. Aussi tire-t-il comme conclusion que la spécification, (le gérant) « de l'injustice », est un rajout. De cette interprétation nous retiendrons qu'elle montre bien que c'est l'immoralité du gérant qui fait problème.

¹³⁹ T. SCHRAMM, *Helden*, p. 20.

quelque sorte, la figure d'un gérant malhonnête n'est pas indispensable au scénario. Notre critique porte essentiellement sur ce point. Notre analyse tentera de montrer que cette « malhonnêteté » est nécessaire à la tension dramatique du récit.

Cette parabole est une mise en scène rigoureuse de la pesanteur religieuse quotidienne. Le gérant va devoir incessamment rendre des comptes sur sa gestion, et il n'échappera pas au licenciement. La mise en scène est logique, et ses éléments les plus immédiatement profilés (la tricherie du gérant, la louange du maître) en sont des composantes indispensables. Elles font partie de la logique interne du récit. Car, à y regarder de plus près, on constate que la tension dramatique de la narration subit une théâtralisation comique. Quelques éléments dans ce sens :

— Le maître : il ne vérifie pas ses sources. Un simple « on-dit » le fait prendre une décision irrévocable. Cela ne l'empêche pas de donner un ordre pour le moins paradoxal à son gérant : « rends compte de ta gestion ! » — aurait-il l'intentions de vérifier ses sources ? pas du tout car... — « De toute façon tu es déjà licencié. »

— Le gérant : le procédé n'a pas l'air de le gêner, il n'a pas la moindre velléité de défense. Il se lance dans une profonde réflexion (vraiment ?) et pose une alternative réellement typique pour un gérant : bêcher ou mendier ! Une excuse de pacotille pour justifier des mesures de facilité : s'arranger pour vivre aux crochets des autres.

— Les débiteurs : pas le moindre étonnement. Ils acceptent sans sourcilier d'entrer dans une affaire de faux. Pas le moindre scrupule.

Il y a là une étonnante constante du récit : chacun fait confiance à chacun, mais cette confiante sérénité est celle qui permet tous les coups : accusation sans preuve, licenciement abusif, vol, faux dans les titres. En plus, la mise en scène s'ingénie dans le grotesque : le maître emploie un gérant lors même qu'il n'a que deux débiteurs ; le gérant pense pouvoir vivre grâce à deux remises de dettes (importantes certes), et surtout, le maître trouve son gérant parfaitement génial. En quelque sorte, le drame de la pesanteur religieuse est recontextualisé dans le comique. L'ironie jette un regard amusé sur une situation totalement dramatique et la recadre. A nouveau, l'humour se présente ici sous la forme précisée par Koestler dans le concept de « bisociation », et dans laquelle une situation n'est pas simplement liée à un contexte, mais à deux. Le récit connaît son développement dramatique logique, mais il est théâtralisé sur un plan comique. Le recadrage par l'humour transforme la situation, qui était jusque-là source de toute cette pesanteur, en une source de rire ou pour le moins de sourire. Il se passe ici un effet proche de celui produit par la célèbre « Pince à linge » de Francis Blanche et Pierre Dac à pro-

pos de la cinquième symphonie de Beethoven. Si l'on analyse de plus près le langage de changement, on constate que cette parabole met en œuvre une deuxième forme de langage de changement : la prescription de symptôme. « On formule une injonction dont la structure est telle qu'elle renforce le comportement que le patient s'attend à voir changer ; elle implique que ce renforcement est le véhicule même du changement »¹⁴⁰. Dans notre parabole, la question se présente sous la forme suivante : si le légalisme se veut calculateur, alors on donnera en exemple un supercalculateur. Ainsi, le destinataire se trouve contraint au changement, dans la mesure où le légalisme ne peut plus l'opprimer de son insoutenable pesanteur. En effet, s'il obéit à l'injonction de calculer, alors ce n'est plus une fatalité ou un poids qui lui tombent dessus : il les choisit. S'il refuse l'injonction, alors il ne peut que cesser de calculer. D'une manière ou d'une autre, il se trouve placé dans une perspective nouvelle par rapport au problème qui le hante. La parabole du gérant malhonnête présente une double structure de langage de changement.

Luc 16,19-31 : parabole du riche et de Lazare.

(19) *Il y avait un homme riche qui s'habillait de pourpre et de linge fin et qui faisait chaque jour de brillants festins.* (20) *Un pauvre du nom de Lazare gisait couvert d'ulcères au porche de sa demeure.* (21) *Il aurait bien voulu se rassasier de ce qui tombait de la table du riche ; mais c'était plutôt les chiens qui venaient lécher ses ulcères.* (22) *Or le pauvre mourut et fut emporté par les anges au côté d'Abraham ; le riche mourut et fut enterré.* (23) *Au séjour des morts, comme il était à la torture, il leva les yeux et vit de loin Abraham avec Lazare à ses côtés.* (24) *Alors il s'écria : « Abraham, mon père, aie pitié de moi et envoie Lazare tremper le bout de son doigt dans l'eau pour me rafraîchir la langue, car je souffre le supplice dans ces flammes. »* (25) *Abraham lui dit : « Mon enfant, souviens-toi que tu as reçu ton bonheur durant ta vie comme Lazare le malheur ; et maintenant il trouve ici la consolation, et toi la souffrance.* (26) *De plus, entre vous et nous, il a été disposé un grand abîme pour que ceux qui voudraient passer d'ici vers vous ne le puissent pas et que, de là non plus, on ne traverse pas vers nous. »* (27) *Le riche dit : « Je te prie alors, père, d'envoyer Lazare dans la maison de mon père, (28) car j'ai cinq frères. Qu'il les avertisse pour qu'ils ne viennent pas, eux aussi, dans ce lieu de torture. »* (29) *Abraham lui dit : « Ils ont Moïse et les prophètes, qu'ils les écoutent. »* (30) *L'autre reprit : « Non, Abraham, mon père, mais si quelqu'un vient à eux de chez les morts, ils se convertiront. »* (31) *Abraham lui dit : « S'ils n'écoutent pas Moïse, ni les prophètes, même si quelqu'un ressuscite des morts ils ne seront pas convaincus. »*

¹⁴⁰ P. WATZLAWICK, *Logique*, p. 245.

Pour cette reconstruction, nous nous inspirons essentiellement de L. Schottroff¹⁴¹ et de J.D. Crossan¹⁴². L. Schottroff avance un argument de contenu : les versets 27-31 traitent de la question de la conversion des riches, un thème qui n'est pas présent en 19-26. Crossan souligne l'incontestable parenté entre les versets 27-31 et le récit de la résurrection (Luc 24, 11.25.27.41.44.46)¹⁴³.

Même si cette parabole est formellement classée dans les récits à trois protagonistes, il est frappant de voir qu'elle ne présente pas d'intrigue. Elle met en scène une situation totalement statique. Voici deux hommes, un riche et un pauvre, dont le destin est totalement renversé après leur mort. Il n'y a pas d'intrigue, mais la situation ne manque pas d'être intrigante. En effet, l'ensemble des commentateurs soulignent la radicalité de ce retournement symétrique. Ils rappellent que cette situation fait référence à deux récits connus¹⁴⁴. Généralement, les commentateurs empruntent implicitement à ces récits l'explication du brutal retournement dont parle la parabole. Ils opèrent une moralisation des personnages pour rendre plausible le retournement : le riche n'a pas eu pitié du pauvre Lazare, et Lazare (comme son nom l'indique) manifeste une attitude d'attente patiente espérant l'aide de Dieu ; c'est pourquoi l'un se retrouve dans la souffrance et l'autre dans le sein d'Abraham. Pourtant, rien dans le texte ne propose une telle interprétation. A la limite, si l'exposition de la situation peut prêter à quelques spéculations morales (v. 19-21), la réponse d'Abraham interdit toute explication de ce type (v. 25). En particulier, Schottroff souligne cette aspérité indépassable. « On ne peut pas ignorer qu'en Luc 16,19-26 le riche est puni. *Les tourments* qu'il endure sont la conséquence de son bien-être. (...) Mais le riche *n'est pas pécheur* par rapport à Lazare »¹⁴⁵. Schottroff propose une interprétation de ce retournement. « Cette histoire veut parler de l'espérance des pauvres — elle le fait sans souligner la faute des riches, sans présenter leur au-delà avec un plaisir vengeur »¹⁴⁶. Crossan, de son côté, propose également une interprétation non moralisante de la parabole. « Sa pointe réaliste est une remarquable description *non-moralisante* du retournement entre l'homme riche et Lazare. Sa pointe métaphorique constitue le retourne-

¹⁴¹ L. SCHOTTROFF, *Hoffnung*, p. 38-41.

¹⁴² J.D. CROSSAN, « Gleichnisse der Verkehrung », in : W. HARNISCH (éd.), *Gleichnisforschung*, p. 127-158.

¹⁴³ Cf. en particulier les p. 143-146.

¹⁴⁴ Très bonne présentation chez J. JÉRÉMIAS, *Les paraboles*, p. 243. Les deux histoires donnent une explication du retournement qui s'opère entre ici-bas et l'au-delà en parlant des mérites des pauvres et des fautes des riches.

¹⁴⁵ L. SCHOTTROFF, *Hoffnung*, p. 40-41.

¹⁴⁶ L. SCHOTTROFF, *op. cit.*, p. 41.

ment entre l'attente et la situation, entre la valeur et le jugement, comme l'événement qui accompagne la venue du Règne »¹⁴⁷. En fait, l'interprétation est formellement identique à une perspective moralisante, dans la mesure où elle propose un cadre qui permet d'expliquer la brutalité du retournement (l'espérance des pauvres ou l'irruption du règne).

Même si le récit ne développe pas d'intrigue, il présente des traits intéressants pour une analyse au moyen du langage de changement. Nous y trouvons une combinaison de formes de langage de changement. L'aspérité principale relève de la structure formelle du chiasme, que Watzlawick considère comme « une des formes particulièrement efficaces d'aphorisme »¹⁴⁸. Deuxièmement, la présentation des conséquences du retournement a un côté presque naturel et anodin. Le riche ne proteste pas, il ne demande qu'une bien modeste amélioration de son sort. La situation n'est pas tragique au point qu'on lui conteste son appartenance à la famille d'Abraham. La construction narrative a recours à l'euphémisme sous sa forme de langage de changement, qui « consiste, (...) en "la substitution d'une expression agréable ou inoffensive à une autre qui pourrait offenser ou suggérer quelque chose de déplaisant" »¹⁴⁹. Par cette combinaison, le récit prend un peu la tournure d'un non-sens logique que Watzlawick résume par l'aphorisme, « la situation est désespérée, mais pas grave »¹⁵⁰. Finalement, dans son ensemble, le récit développe une pseudo-explication, ou une pseudo-logique correspondant à la technique du « blocage de l'hémisphère gauche »¹⁵¹. A cause de son côté paradoxal, le retournement présenté abruptement dans le récit suscite la recherche d'une explication — et d'ailleurs il suffit de lire les exégètes pour se rendre compte que l'effet est parfaitement réussi ! — ; le récit ne va pas tarder à calmer la curiosité du destinataire ; au v. 25, on dévoile le secret en racontant encore une fois ce qui vient d'être raconté ; et pour bien prouver que cette explication est pertinente, on précise (v. 26) que c'est définitif. Cette pseudo-explication n'est pas sans rappeler l'anecdote rapportée à propos de l'inventeur des tests d'intelligence : quand on lui demandait ce qu'était l'intelligence, il avait l'habitude de répondre : « C'est ce que mesure mon test. »

Ainsi donc, même si cette parabole ne présente pas d'intrigue à proprement parler, elle est vraisemblablement à considérer comme une forme

¹⁴⁷ J.D. CROSSAN, « Gleichnisse der Verkehrung », in : W. HARNISCH, *Gleichnisforschung*, p. 145.

¹⁴⁸ P. WATZLAWICK, *Langage*, p. 81. Le chiasme est une figure de style composée d'une double antithèse. Par exemple : il faut *manger* pour *vivre*, et non *vivre* pour *manger*.

¹⁴⁹ P. WATZLAWICK, *op. cit.*, p. 86-87.

¹⁵⁰ P. WATZLAWICK, *op. cit.*, p. 95.

¹⁵¹ A propos de cette technique, cf. P. WATZLAWICK, *Langage*, p. 98-132.

de langage de changement. En effet, en faisant appel à un thème connu, celui des récompenses ou des punitions après la mort, elle brouille totalement les pistes, au point d'induire le soupçon de l'incohérence flagrante du schéma de la rétribution. Car ce qui est intéressant, c'est que le résultat, sous la forme finale du retournement, ne diffère en rien de celui évoqué dans les textes parallèles. Le riche se retrouve dans la souffrance, le pauvre se retrouve dans l'abondance. La désinformation a parfaitement fonctionné car l'on pourrait supposer que ce récit diffère totalement des parallèles. Le schéma de la rétribution se trouve oscillant entre le non-sens, la logique et le paradoxe. Le récit suggère une complexité logique dont il vaut peut-être mieux sourire. Cette complexité n'est pas sans rappeler ce mot d'esprit rapporté par Freud et cité par Watzlawick¹⁵² :

Deux juifs se rencontrent en wagon dans une station de Galacie. « Où vas-tu ? » dit l'un. « A Cracovie », dit l'autre. « Vois quel menteur tu fais ! s'exclame le premier. Tu dis que tu vas à Cracovie pour que je croie que tu vas à Lemberg. Mais je sais bien que tu vas vraiment à Cracovie. Pourquoi alors mentir ? »

L'analyse a montré que la parabole n'est pas simplement l'amalgame de différentes formes de langage de changement. Elle représente une unité narrative. Son fonctionnement relève de ce que Watzlawick appelle le principe de la « pars pro toto ». « La nature des totalités complexes veut que certaines de leurs parties puissent, de façon étrange, valoir pro toto — c'est-à-dire se substituer au tout ». ¹⁵³ Ainsi, chaque parabole illustre une manière parmi d'autres d'induire un changement, une transformation. Chacune à sa manière ouvre un espace de choix autonome. C'est d'ailleurs ainsi que Watzlawick envisage l'utilisation du langage de changement. « Il va de soi que trouver l'intervention la plus appropriée et la plus efficace n'est pas une tâche facile. Rossi utilise à ce propos l'analogie du "serrurier qui essaie tantôt une clé, tantôt l'autre, sans forcer" » ¹⁵⁴ ? Quant à nous, nous trouvons dans le langage de changement et les paraboles une illustration des nombreuses formes que peut prendre la communication indirecte proposée par Kierkegaard. Nous pouvons définir l'importance des paraboles ainsi : elles illustrent une grammaire d'une forme spécifique de langage de changement ¹⁵⁵. Elles permettent

¹⁵² P. WATZLAWICK, *Réalité*, p. 99.

¹⁵³ P. WATZLAWICK, *Langage*, p. 76.

¹⁵⁴ P. WATZLAWICK, *op. cit.*, p. 158, l'auteur cite : M.H. MILTON et E.L. ROSSI, « Varieties of Double Bind », in : *American Journal of Clinical Hypnosis*, 17 (1975), p. 143-157.

¹⁵⁵ Cf. P. WATZLAWICK, *op. cit.*, p. 55, où l'auteur définit de la même manière les illustrations pratiques qu'il donne de sa théorie. Cf. p. 57 ci-dessus.

d'établir des règles didactiques qui rendent possible la création de nouvelles narrations ou de formes diverses de communication indirecte. Quant à l'application de ces règles, elle dépendra « de l'habileté, du génie d'inventions et de la présence d'esprit »¹⁵⁶ de celui qui s'y risque.

Les paraboles à intrigue ne sont pas les seuls exemples de langage de changements¹⁵⁷. A titre d'exemple nous présentons brièvement 5 autres formes de langage de changement¹⁵⁸ présentes dans les Évangiles :

1. L'alternative illusoire. Dans ce cas, une alternative se substitue à une autre et présuppose abusivement que la première ne fait pas problème. C'est ainsi que Jésus argumente dans ses controverses au sujet du sabbat. L'alternative fondamentale se présente ainsi : a-t-on le droit d'exercer des activités le jour du sabbat ? Jésus lui substitue une nouvelle question : « Ce qui est permis le jour du sabbat, est-ce de faire le bien ou de faire le mal »¹⁵⁹ ? Répondre à la question de Jésus c'est se prononcer sur l'alternative fondamentale. Les adversaires de Jésus l'avaient bien compris : « Mais eux se taisaient »¹⁶⁰.

2. La double contrainte¹⁶¹. Le sermon sur la montagne présente une combinaison intéressante de deux ordres contradictoires. Face au danger permanent du dérapage casuistique, la structure rhétorique des chapitres 5 à 7 de Matthieu articule de manière paradoxale les comportements éthiques. D'une part, « votre lumière doit briller devant les hommes » (5,16), d'autre part, « il ne faut pas pratiquer votre justice devant les hommes » (6,1). Mais malgré tout, c'est à leurs fruits que l'on reconnaît les faux prophètes (7,20).

3. La désinformation. La péricope de « L'impôt dû à César »¹⁶² en

¹⁵⁶ P. WATZLAWICK, *op. cit.*, p. 55. Remarquons à ce propos que nous rejoignons tout à fait l'idée de Kierkegaard quand il parle de la communication indirecte comme étant une forme d'art.

¹⁵⁷ Cf. à ce propos nos développements dans la suite de ce travail. Mt 6,25-34 ; Lc 14,35 ; concernant le fonctionnement du texte biblique dans ce sens. On trouve également d'intéressantes analyses chez F. VOUGA, *La loi*, p. 317ss et chez F. MOSER, « Missverständnis und Ironie in der johanneischen Argumentation und ihr Gebrauch in der heutigen pfarramtlichen Praxis », in : M. ROSE (Hg), *Johannes-Studien*, p. 47-74.

¹⁵⁸ Pour ces différentes formes cf. P. WATZLAWICK, *op. cit.*, p. 55-143.

¹⁵⁹ Marc 3,4a.

¹⁶⁰ Marc 3,4b.

¹⁶¹ Cf. chap. III.3, p. 69.

¹⁶² Matthieu 22,15-22 par.

offre un bel exemple. A une question piège, Jésus répond par une information d'une précision et d'une clarté sans faille. Apparemment¹⁶³ ! Toute l'astuce de la désinformation réside dans le fait que Jésus ne dit rien du contenu de ce qui doit être rendu à César et à Dieu. La question est tranchée mais personne n'en sait plus qu'avant.

4. Les paradoxes. Les béatitudes¹⁶⁴ en sont l'échantillon le plus célèbre. L'apôtre Paul en use également dans la défense de son ministère¹⁶⁵. A chaque fois, une échelle de valeurs est transgressée et les priorités sont ainsi redistribuées.

5. La pseudo-argumentation. Dans ce cas, on recourt à des évidences ou des états de fait que l'on transforme en argument irréfutable. Ainsi, pour souligner que Dieu, au contraire des hommes, ne fait pas de différence entre les bons et les méchants, Jésus rappelle qu'« (...) il fait lever son soleil sur les méchants et sur les bons, et tomber la pluie sur les justes et les injustes »¹⁶⁶. Mais comment pourrait-il faire autrement ?

Ces quelques exemples n'épuisent pas le sujet, ils rappellent que la présence du langage de changement ne se limite pas aux paraboles à intrigue.

4. Synthèse et perspectives

La communication indirecte chez Kierkegaard, le langage de changement et les paraboles nous permettent de mieux cerner le moment didactique clé que nous avons mis en évidence à la fin du chapitre II. Le devenir subjectif¹⁶⁷ représente l'enjeu et la spécificité de l'apprentissage¹⁶⁸ ! Nous regroupons ses caractéristiques didactiques en quatre paragraphes.

¹⁶³ Le texte signale déjà le problème lié à la réponse de Jésus : « A ces mots, ils furent tout étonnés et, le laissant, ils s'en allèrent » (v. 22). L'embarras des commentateurs et leurs interprétations souvent divergentes de cette péripécie indiquent également le problème.

¹⁶⁴ Mt 5,1ss.

¹⁶⁵ Par exemple II Cor. 4,7ss.

¹⁶⁶ Mt 5,45.

¹⁶⁷ La terminologie est variable chez Kierkegaard : on pourrait tout aussi bien parler d'intériorité, de mouvement existentiel, de personnalité, de choix personnel, etc.

¹⁶⁸ Pour une présentation de l'aspect spécifiquement catéchétique de ce concept, cf. les chap. V.1, V.2. et VI.2.

A. *Le contenu*

L'objet de l'apprentissage n'est pas un savoir, mais l'existence personnelle des participants. Le problème didactique ne consiste pas à transmettre des connaissances, mais à élaborer une procédure devant permettre une réflexion et un choix personnels. Cette perspective a la priorité absolue. Elle est le seul but de ce moment. L'endoctrinement, sous toutes ses formes, est simplement exclu et l'apologie n'y a pas sa place. Aucune preuve de la vérité ne peut être avancée. Toute démarche autoritaire doit être bannie. Ces caractéristiques correspondent tout à fait à celles du langage de changement, qui n'est pas de type argumentatif ou explicatif ; il ne prouve rien et n'impose rien. Nous retrouvons également ces éléments dans la parabole à intrigue. Elle propose à son auditeur une sorte de mise en scène de lui-même. Chacun peut s'y reconnaître puisqu'il est aux prises avec la pesanteur religieuse de l'époque que ce soit comme garant, exécutant ou exclu. La particularité de la parabole consiste à torpiller l'image du monde de son auditeur en le conduisant dans les impasses de la double contrainte, dans les méandres de la confusion, etc. »¹⁶⁹. Elle est elle-même une procédure de langage. Elle n'enseigne rien, elle crée une mise en mouvement de son auditeur vers des comportements et des compréhensions nouveaux. En ce sens, la parabole n'a pas de message : elle vise à provoquer un changement. C'est ce « contenu » qui implique une forme de communication particulière, la communication indirecte précisément.

B. *Le rôle des partenaires*

La particularité de l'apprentissage en catéchisme engendre une nouvelle définition de la fonction et de l'importance des différents partenaires du processus. Le catéchète¹⁷⁰ a un rôle particulier : il est au service du catéchumène. Il ne peut rien imposer, il peut simplement rendre attentif, ouvrir une possibilité. Il se tient en retrait pour guider le regard ailleurs, comme le fait Jean-Baptiste dans le retable d'Issenheim de Grünewald. Cette attitude est respectueuse du catéchumène. « C'est le respect qu'il (le maître) porte au disciple et à l'intériorité qu'il est (...), car l'intériorité, c'est justement l'accord pieux et sans phrases où le disciple s'approprie tout seul l'enseignement du maître dont il s'éloigne du fait qu'il se tourne vers lui-même »¹⁷¹. Le catéchète est contraint à l'effacement et à l'humilité. Kierkegaard parle de maïeutique pour définir la

¹⁶⁹ Cf. l'analyse détaillée des paraboles au chap. III.3.

¹⁷⁰ Ou l'équipe de catéchètes. Nous reviendrons sur la question au chap. V.1, p. 132 ss.

¹⁷¹ S. KIERKEGAARD, *Post-Scriptum I*, p. 224.

démarche. Force nous est de reconnaître que cette méthode s'éloigne largement des habitudes catéchétiques de nos Églises. Elle s'en distingue en priorité par l'impossibilité de donner une quelconque forme apologétique au catéchisme. Le respect du catéchumène est total. Kierkegaard propose de prendre congé de maintes habitudes ecclésiales. « C'est pourquoi toute paternelle bienveillante, toute persuasion, tout marchandage, tout recrutement direct par influence personnelle où entrent en ligne de compte toute la souffrance endurée pour la cause, les larmes versées sur l'humanité, l'enthousiasme dont on est animé, etc., ne sont que méprise et constituent à l'égard de la vérité un faux grâce auquel on contribue à donner suivant ses aptitudes à quantité de gens, non la vérité, mais son apparence »¹⁷². Le catéchète est un partenaire dans la recherche de la vérité. Le catéchumène est placé en situation d'autonomie. Le mouvement existentiel n'appartient qu'à lui seul. Sa liberté est totale et rien ne peut le contraindre à accepter l'invitation qui lui est faite.

C. Les caractéristiques didactiques générales

Le processus catéchétique ne peut qu'être ouvert. Impossible de planifier à l'avance la réaction des partenaires. On ne progresse pas par paragraphes et connaissances acquises. L'offre d'un choix personnel suscite les réactions les plus diverses. Elle provoque parfois un flux de questions en retour ; une autre fois la plus parfaite indifférence ; en d'autres circonstances, elle engendre un réel questionnement de soi, de Dieu, des autres. Ici, l'important n'est pas de juger, de peser ces réactions, mais bien de les relancer pour qu'elles soient toujours à nouveau placées dans la perspective d'un possible devenir subjectif. Dans ce contexte, le critère didactique qui s'impose n'est pas de mesurer un succès, mais de s'interroger sur les conditions qui garantissent sans cesse la liberté de choix. Pour le catéchète, une telle situation nécessite la possibilité d'évaluer en permanence les tenants et les aboutissants du processus. A cet égard, les 3 phases précédant le langage de changement nous fournissent un excellent instrument d'analyse¹⁷³. Kierkegaard propose un instrument semblable en suggérant de partir de la situation du destinataire¹⁷⁴. Les paraboles utilisent également cet aspect-là dans leur mise en scène de la vie quotidienne. La connaissance du point de départ existentiel permet de mesurer le chemin parcouru, de remettre l'ouvrage sur le métier, ou de tenter une nouvelle impulsion existentielle. D'autre part, une maîtrise de la grammaire des multiples formes de la communication indirecte

¹⁷² S. KIERKEGAARD, *op. cit.*, p. 228.

¹⁷³ Cf. le chap. III, p. 59.

¹⁷⁴ Cf. ci-dessus note 59.

s'avère indispensable pour se risquer dans un processus didactique ouvert. Pour le catéchète, ce côté imprévisible représente la difficulté majeure de l'entreprise. La plus redoutable réside certainement dans la tentation de refermer le processus didactique pour des raisons de confort personnel, de « programme » à finir, ou de stagnation consentie du catéchisme. Car il est évident qu'à ce moment didactique du processus, tout peut s'embourber au point de faire échouer l'ensemble. « Admettons qu'un homme en ait appris l'usage (de la méthode indirecte) et l'ait pratiquée toute sa vie *sans résultats*¹⁷⁵ : sa vie n'a pourtant nullement été vaine, car elle a été faite d'abnégation véritable »¹⁷⁶.

Pour le catéchumène le processus ouvert présente une autre difficulté : l'inconnu. Alors que l'adolescent est en quête de son identité, il n'est pas certain qu'il soit si facile de le mettre en route dans le questionnement de soi. D'ailleurs, Watzlawick souligne le problème du changement pour tout être humain. « Ce type de changement spontané survient lorsqu'un individu n'arrive plus à intégrer certaines perceptions ou certaines expériences à son image du monde (elles peuvent même la contredire directement), ce qui exige donc un changement au moins partiel de cette image. A condition que la discordance ne soit *pas trop effrayante*¹⁷⁷, (...) »¹⁷⁸. Les paraboles ont évité cet écueil grâce à l'attitude même de leur auteur. En effet, Jésus a certainement évité que la discordance ne soit par trop effrayante. Son comportement œuvrait vraisemblablement comme structure de plausibilité de la nouvelle image du monde. Jésus vivait en rupture par rapport à la pesanteur religieuse¹⁷⁹ ; et cette rupture manifestait la possibilité d'une nouvelle compréhension de la réalité. Naturellement, il serait hâtif et peu cohérent d'imposer au catéchète la responsabilité de la structure de plausibilité. Il est abusif de lui imposer le rôle de Jésus. Il n'en a ni la légitimité, ni les moyens. Toutefois, il est indispensable d'avoir un élément didactique pouvant proposer l'équivalence d'une structure de plausibilité.

¹⁷⁵ C'est nous qui soulignons.

¹⁷⁶ S. KIERKEGAARD, *Point de vue*, p. 20.

¹⁷⁷ C'est nous qui soulignons.

¹⁷⁸ P. WATZLAWICK, *Langage*, p. 134.

¹⁷⁹ Cf. par exemple, G. BORNKAMM, *Jésus*, p. 112-164 ; H. BRAUN, *Jésus*, p. 38-52 ; 133-145 et « Die Bedeutung der Qumranfunde für das Verständnis Jesu von Nazareth », in : *Gesammelte Studien*, p. 86-99 ; J.M. ROBINSON, « Jesus and the Immoral Minority », in : L. und W. SCHOTTRUFF, *Auslegung*, p. 214-222 ; C. SENFT, *Jésus et Paul*, p. 45-50 ; P. NOLL, *Jésus und das Gesetz*, nous présentons une brève citation de cette remarquable monographie due à un juriste. « Jésus a démonstrativement critiqué la fonction discriminatoire des normes (...), car il provoquait le scandale en s'affichant avec la société des déclassés qui n'accomplissaient pas (...) les normes : la société des samaritains, des collecteurs d'impôts, des prostituées (...) », p. 21-22.

Le psychiatre et psychologue américain E.H. Erikson a proposé de reconnaître un moratoire dans le temps de réflexion accordé aux adolescents entre l'enfance et l'âge adulte¹⁸⁰. P.-L. Dubied suggère de reprendre cette idée en catéchisme. « Le catéchisme pourrait apparaître comme un instant privilégié du moratoire : ne représente-t-il pas une sorte de parenthèse libérée de la plupart des contraintes immédiates et pratiques, contrairement à l'école déjà soumise aux impératifs professionnels »¹⁸¹ ? Reprenons cette idée dans une perspective didactique. Notre moment didactique pourrait avoir un large recours à la fiction, à la mise en scène, au jeu. Cet aspect méthodologique dédramatise ainsi les enjeux, tout en permettant l'exercice du choix, de la réflexion et de l'autonomie. N'oublions pas que la didactique doit s'abstenir de juger ou de mesurer les choix des catéchumènes ; elle se borne à créer les conditions les permettant. Or, ceux-ci ne sont plus possibles quand ils impliquent des conséquences échappant au contrôle des adolescents. Prenons pour exemple la question de la confirmation : en catéchisme elle devient le lieu test de l'intérêt que l'on porte à la tradition chrétienne. La question peut surgir sous la forme « confirmer ou ne pas confirmer ? » — sous-entendu : si la tradition chrétienne ne vous intéresse pas, il est déconseillé de participer à la confirmation. Est-ce une alternative possible pour le catéchumène ? Quand cette question surgit, elle bute très rapidement sur des problèmes familiaux et sociaux. Et dans ce domaine, l'essentiel des décisions appartient aux adultes, car l'adolescent n'a encore aucune autonomie dans ce secteur de sa vie, du moins sur le plan économique. Le choix proposé est vite dénaturé au vu des conséquences qu'il peut avoir, tant il est vrai que l'alternative se réduit rapidement au thème du conflit familial majeur. Nous retrouvons les mêmes éléments dans la controverse qui agite parfois la course aux cadeaux de confirmation. Les réduire à leur simple aspect matériel — typique de la société de consommation —, c'est superbement ignorer leur fonction sociale et la reconnaissance rituelle du passage à l'âge post-scolaire qu'ils symbolisent. Dis-créditer les cadeaux trahit une appréciation unilatérale de la situation : celle du catéchète se bornant à une analyse théologique du phénomène et dans laquelle il ne peut accorder aucun rôle positif aux cadeaux. Une telle approche révèle une absence de réflexion pédagogique et signale une lacune didactique. Lors de la confirmation, le choix opposant cadeaux et engagement personnel n'est pas cohérent ; il en dénature même le sens en niant ses significations sociales et psychologiques. Seul un point de vue doctrinalement fermé peut se fourvoyer ainsi, et penser le rapport

¹⁸⁰ Cf. à ce sujet E.H. ERIKSON, *Adolescence*, p. 133.

¹⁸¹ P.-L. DUBIED, *Apprendre*, p. 129.

entre confirmation, cadeaux, foi chrétienne comme des exclusives. Un tel durcissement du choix repose sur une apologie du plus mauvais cru.

La liberté de choix doit absolument être maintenue. Le jeu, la fiction, l'imaginaire offrent cette possibilité, car ils structurent la problématique dans un cadre où aucun jugement de valeur n'est posé, où aucune composante contraignante et non-maîtrisée ne vient dénaturer le choix. Jouer d'une manière quelconque la problématique de la confirmation, c'est s'en tenir à la méthode indirecte ; introduire cette problématique de manière scrupuleusement réaliste, c'est sombrer dans la méthode directe¹⁸².

D. La Méthodologie¹⁸³

« Elle (la communication indirecte) est un art qui se diversifie de mille manières »¹⁸⁴. Cette multiplicité des formes exige une mise au point méthodologique. Elle ne peut pas se réduire à une simple énumération de diverses méthodes : il convient d'établir certaines règles régissant l'invention de la communication indirecte¹⁸⁵.

Nous n'aborderons pas ici dans le détail la manière d'évaluer l'avancement du processus et la signification des réactions des catéchumènes. Nous reprendrons cet aspect dans le cadre de la didactique générale dont nous traiterons dans la deuxième partie.

Kierkegaard caractérise la didactique du changement de « tromperie », ou de « duplicité », ou encore de « mystification ». Il ne faut pas se laisser abuser par la connotation morale des termes, car notre auteur les emploie de manière bien précise. Sa démarche est tout à fait consciente et délibérée, elle est même la condition indispensable de la communication indirecte¹⁸⁶. Elle vise un but précis : la recherche de la vérité par le destinataire. « Elle (la mystification) doit avoir la vérité pour fin. (...) Ce procédé entend qu'on y recoure simplement de manière à prévenir les méprises et les accords provisoires, laissant au chercheur honnête le soin de trouver l'explication véritable »¹⁸⁷.

Certes, l'idée de duplicité peut facilement susciter le reproche de manipulation ; mais celui-ci repose souvent sur l'illusion qu'il existe une

¹⁸² Cf. pour la confirmation et les aspects rituels qui lui sont liés les chap. V.1 et VIII.3.

¹⁸³ Pour une présentation plus complète de diverses techniques d'animation, nous renvoyons à la troisième partie.

¹⁸⁴ S. KIERKEGAARD, *L'école*, p. 113-114.

¹⁸⁵ Cf. ci-dessous a) la problématisation ; b) le test ; c) prendre distance.

¹⁸⁶ Cf. à ce propos S. KIERKEGAARD, *Point de vue*, p. 7.

¹⁸⁷ S. KIERKEGAARD, *op. cit.*, p. 12.

manière de communiquer qui renonce à toute influence et qui pourrait se targuer d'une transparence totale. Cette idée généreuse s'appuie sur la certitude fallacieuse qu'il existe un langage et un comportement univoques et sans ambiguïté aucune. Non seulement une telle supposition ne résiste pas à l'analyse¹⁸⁸, mais si elle devait se réaliser sous une forme quelconque, elle appauvrirait irrémédiablement le langage. Elle nie la possibilité de la communication indirecte. De surcroît, cette idée ne tient pas compte du fait que notre rapport à la réalité et au langage est un rapport d'interprétation que chacun conduit à partir de son point de vue¹⁸⁹. En fait, le plus dangereux consiste à vouloir idéologiquement refuser d'endosser la responsabilité d'une certaine influence. « (...) je me contenterai ici de rappeler ceci : on ne peut pas ne pas influencer. Il est donc absurde de se demander comment il serait possible d'éviter toute influence ou manipulation : il ne nous reste plus qu'à accepter la responsabilité inéluctable de décider pour nous-mêmes de quelle manière cette loi fondamentale de la communication humaine peut être suivie le plus humainement, le plus honnêtement et le plus efficacement possible ». ¹⁹⁰ C'est certainement ainsi que Kierkegaard comprend la communication indirecte.

¹⁸⁸ Cf. à ce sujet les significations multiples des gestes les plus quotidiens, comme par exemple serrer la main. « X serre la main à Y. Quel acte accomplit-il ainsi ? Ce peut être un salut. Mais bien d'autres choses encore : une façon d'assurer Y de sa sympathie ou de son appui ; une manière banale de présenter des condoléances (les grandes douleurs sont muettes) ; ou encore de féliciter, de faire des excuses, voire de conclure un contrat. Le geste accompli par X constitue sans contester un acte *ambigu*. »

A. BERRENDONNER, *Éléments*, p. 92.

Le langage parlé présente les mêmes ambiguïtés, ne serait-ce que dans les possibilités quasi infinies qu'offre l'intonation. Le langage écrit a les mêmes caractéristiques et permet même de jouer avec l'ambiguïté de toutes les phrases à double signification, comme par exemple « La belle porte le voile ». Le jeu se combine même parfois dans l'expression orale d'un texte écrit :

« Gal, amant de la reine, alla tour magnanime

Galamment de l'arène à la tour Magne à Nîmes » (V. Hugo).

¹⁸⁹ C'est par exemple ce qu'a mis en évidence la théorie de la dissonance cognitive. Chaque être humain tend à entendre ce qui le conforte dans ses opinions, ses engagements, et à ignorer les points de vue critiques. Cf. à ce sujet, G. OTTO, *Grundlegung*, p. 217s. Ou encore cette illustration, « Ainsi au cours d'un récent pique-nique collectif dans un hôpital psychiatrique, un des malades grillait des steaks. Un médecin vint le trouver et tandis qu'il engageait avec lui une conversation, les steaks se carbonisèrent. Quand l'incident fut plus tard commenté, il apparut que le patient avait considéré que s'ils étaient vraiment égaux, le médecin pouvait et devait aussi bien que lui faire quelque chose pour sauver la viande, alors que le psychiatre avait décidé de ne pas intervenir afin de ne pas donner au malade le sentiment qu'il le pensait incapable de faire cuire un steak. » P. WATZLAWICK, *Réalité*, p. 31. Dans cet exemple, il est remarquable de constater que les deux partenaires ont la même conviction de départ (nous sommes égaux) et pourtant leur interprétation de la situation diverge.

¹⁹⁰ P. WATZLAWICK, *Langage*, p. 19.

Elle suscite un devenir subjectif, un changement de l'image du monde, une conversion. Méthodologiquement, nous pouvons mettre en évidence trois manières d'inciter à cette nouvelle compréhension de soi. Chacune de ces manières a recours au jeu et à la fiction et est une forme de mise en scène de la vie, exactement comme la parabole met en scène la vie de son auditeur¹⁹¹.

a) La problématisation

Le principe de cette première démarche revient à briser les simplifications idéologiques concernant la vie et les questions qui s'y posent¹⁹². L'effort méthodologique consiste à créer une mise en scène quotidienne dans laquelle les principes de vie les plus évidents et les plus généralement admis sont insuffisants pour comprendre ce qui se passe.

Luc 14,16-24 (les invités remplacés par les pauvres)¹⁹³ suggère de fructueuses pistes dans ce domaine. Nous en retenons deux : premièrement, la rupture logique sous la forme d'une réaction tout à fait inattendue. Les principes généralement appliqués ne sont pas pris en considération et sont remplacés par d'autres, tout aussi efficaces bien que presque illogiques. La célèbre tirade des nez dans *Cyrano de Bergerac* illustre parfaitement cette règle. Plutôt que de manifester une réaction de colère ou de mépris (le principe généralement admis dans la vie) à l'égard de la moquerie, Cyrano s'empare du thème lui-même pour le transformer quasiment en une œuvre d'art. Le moqueur est désapprouvé, car n'est pas moqueur de talent qui veut. Nous retrouvons la même capacité d'invention dans la chanson de G. Brassens *Stances à un cambrioleur*¹⁹⁴. Plu-

¹⁹¹ Nous nous limitons pour l'instant à décrire le *fonctionnement technique* de ces différentes méthodes. Nous spécifierons leur signification catéchétique et théologique au chapitre VI.2.

¹⁹² Cf. à ce sujet, P.-L. DUBIED, *L'athéisme*, p. 26s ; P.-A. STUCKI, *La vie spirituelle*, p. 130s.

¹⁹³ Cf. chap. III.3, p. 78.

¹⁹⁴ Cf. aussi les strophes 2, 4 et 9 :

Sache que j'apprécie à sa valeur le geste
Qui te fit bien fermer la porte en repartant
De peur que les rôdeurs n'emportassent le reste,
Les voleurs comme il faut, c'est rare de ce temps.

Autre signe indiquant toute absence de tare,
Respectueux du brave travailleur, tu n'as
Pas cru décent de me priver de ma guitare,
Solidarité sainte de l'artisanat.

Monte en l'air, mon ami, que mon bien te profite,
Que Mercure te préserve de la prison,
Et pas trop de remords, d'ailleurs, nous sommes quittes,
Après tout ne te dois-je pas une chanson ?

tôt que d'avoir recours à la police (principe immédiatement évident), il invente une autre manière de décourager son voleur (str. 8) :

« Fort de ce que je n'ai pas sonné les gendarmes,
Ne te crois pas du tout tenu de revenir,
Ta moindre récidive abolirait le charme,
Laisse-moi, je t'en prie, sur un bon souvenir. »

L'irruption de l'inattendu¹⁹⁵ n'est pas la seule règle permettant un changement par problématisation des points de vue. Cette même parabole suggère aussi la mise en concurrence de la raison et du cœur. Une perspective nouvelle attire la sympathie, suscite un intérêt et une curiosité bienveillante. Les réactions habituelles ne sont pas toujours les meilleures. L'anecdote suivante en témoigne : « Le célèbre clown Grock reçut un jour une lettre d'insultes. Ses amis lui conseillèrent de porter plainte. La politesse a ses limites. Grock refusa. Il connaissait une meilleure méthode. Il renvoya la lettre à l'expéditeur et y ajouta : "on m'a donné hier la lettre ci-jointe. Je vous la retourne, car il faut que vous sachiez, en tant que citoyen respecté, qu'un individu sans scrupules envoie des lettres insultantes en votre nom... Avec mes bonnes salutations" »¹⁹⁶. Une attitude de cet ordre suggère une richesse et une maîtrise de la vie allant bien au-delà des réactions habituelles. Un déclic peut advenir, une faille s'insinue dans la manière courante de voir les choses, une invitation a peut-être la chance d'être entendue.

Luc 16,19-31 (le riche et Lazare)¹⁹⁷ propose une démarche de désinformation, afin de problématiser un système de convictions. La recontextualisation d'un élément permet un regard neuf. Souvent, le principe même de la fiction induit cette démarche. Inventer un jeu de rôles sur les conflits familiaux, en y introduisant un élément de quiproquo totalement comique, peut suffire à redimensionner le caractère dramatique de la situation. Les inventeurs les plus remarquables de cette méthodologie particulière sont naturellement les artistes de cabaret¹⁹⁸. Une démarche

¹⁹⁵ Luc 15,11-32 (cf. chap. III,3, p. 80) nous fournit une excellente illustration d'une procédure de confusion qui s'inscrit dans la même perspective méthodologique. L'acte de très grande bienveillance du père sème le trouble par son caractère absolument inattendu et défiant toute logique.

¹⁹⁶ W. HOFFSUMMER, *Kurzgeschichten*, p. 93.

¹⁹⁷ Cf. chap. III,3, p. 86.

¹⁹⁸ Cf. à ce propos le célèbre sketch de F. RAYNAUD « Heureux ! », en particulier le moment où il présente son deuxième cousin germain. « Il disserte sur le rapport qu'il y a entre la pensée de Blaise Pascal qui a dit : "oui ! je crois parce que j'ai la foi..." », par rapport à l'anticléricalisme de Voltaire qui a dit : "moi je ne crois pas, mais j'ai la foi en ce que je ne crois pas !" Des nuits entières il pense à ça et moi pendant ce temps-là, la nuit, je dors... Heureux ! » F. RAYNAUD, *Heureux !*, p. 125.

de cet ordre peut décriquer et permettre une fracture dans la rigidité des convictions. La réflexion commence.

Matthieu 20,1-16 (les ouvriers de la 11^e heure), par la démonstration pseudo-évidente du maître, indique également une procédure originale : l'argumentation pseudo-logique. Une péricope de l'évangile nous en offre une magistrale illustration : celle des soucis en Matthieu 6,25-34. Selon H.-D. Betz, elle met en scène le souci sous la forme d'une grave confusion. « Le souci pour l'âme respectivement la vie, est confondu avec le souci de la nourriture, c'est-à-dire avec le manger et le boire (...) »¹⁹⁹. La confusion est présentée sous forme de caricature et joue sur l'ambiguïté des termes de « psyché », qui peut signifier âme ou vie, et de « soma », qui peut signifier corps ou personne. L'ambiguïté est voulue ; elle évite de réduire les soucis à un travers de caractère dont on est plus ou moins victime. Par ce procédé, l'homme est placé devant les « questions fondamentales de la vie humaine »²⁰⁰. Dans cette même péricope, on peut trouver d'autres exemples d'argumentation pseudologique. Nous en relevons un²⁰¹ : la comparaison avec les fleurs des champs et les oiseaux. Ils sont donnés en exemple, car ils ne se soucient de rien. « Si l'homme était resté cantonné dans le monde animal, il n'aurait pas de souci à se faire pour la nourriture »²⁰². « Votre Père céleste nourrit les oiseaux du ciel ! Ne valez-vous pas beaucoup plus qu'eux ? » (v. 26). Le propre de l'homme est de valoir bien plus que l'animal. Sa faculté de développer une économie agraire et par conséquent la capacité de se faire des soucis, est le symptôme de sa supériorité. L'argumentation est complexe et sa logique quelque peu incohérente, surtout qu'elle se double de la négation de la supériorité de l'homme au v. 29. « Salomon lui-même, dans toute sa gloire, n'a jamais été vêtu comme l'un d'eux. » La combinatoire logique donne un bien étrange résultat : Dieu va prendre soin de vous car vous êtes supérieurs aux animaux. La preuve : vous vous faites du souci. Alors pourquoi vous soucier ? De toute façon, il est évident que ce souci ne sert à rien puisque personne ne peut prolonger la durée de sa vie²⁰³.

¹⁹⁹ H.-D. BETZ, *Studien*, p. 93.

²⁰⁰ H.-D. BETZ, *op. cit.*, p. 94.

²⁰¹ En général sur cet aspect de la péricope cf. H.-D. BETZ, *Studien*, p. 84-105.

²⁰² H.-D. BETZ, *Studien*, p. 96.

²⁰³ Cet exemple n'a rien d'artificiel ou de construit. Une conversation entendue par hasard montre que cette pseudo-logique surgit au fil des bavardages quotidiens.

Un antiquaire se rend chez un paysan pour lui demander de vendre une très ancienne scie. L'argumentation du paysan a laissé l'antiquaire sans voix :

— Je ne peux pas vous la vendre, car avec cet argent je pourrai tout au plus acheter un peu de nourriture pour mes bêtes et passé l'hiver je n'aurai plus rien, ni scie, ni argent, ni nourriture pour mes bêtes. Alors, je suis bien obligé de la garder...

Didactiquement, la tâche se résume à inventer des techniques de travail et d'animation qui contribuent à problématiser les convictions des participants en développant des stratégies d'irruption de l'inattendu, de ruptures logiques, de mise en concurrence de la raison et du cœur, de désinformation.

b) Le test

Dans cet aspect de la méthodologie, l'idée consiste à mettre à l'épreuve des convictions, des attitudes, des engagements. Luc 10,30-35 (le bon Samaritain)²⁰⁴ nous indique une voie possible. Elle est à l'opposé des grands développements théoriques et rhétoriques. Elle se structure autour de concrétions délibérées, construites. Elle opère une mise en scène d'expériences les plus diverses, mais dans lesquelles peut surgir tout à coup l'écart gênant entre le dire et le faire, entre le regard qui juge et qui oublie de se regarder lui-même²⁰⁵. Formellement, cette démarche est très proche du principe de la caméra invisible ou de « l'arroseur arrosé ». A titre d'illustration, nous présentons rapidement deux réalisations didactiques de ce principe.

Dans le premier cas, il s'agissait d'ouvrir une brèche dans la conviction sociale, joyeusement partagée par les catéchumènes, de l'importance primordiale des biens matériels. Une double expérience de caméra invisible a été mise sur pied. D'une part, nous avons filmé la réaction des passants dans une rue très fréquentée d'une ville alors qu'un jeune s'écroulait subitement dans la rue. D'autre part, nous avons également filmé la réaction des passants lorsqu'une équipe de jeunes barbouillait des voitures avec de la peinture à l'eau. Précisons encore que les propriétaires des voitures étaient avertis et consentants. La comparaison des deux résultats a fait éclater la conviction généralement admise de l'importance décisive des biens matériels. En effet, lors de la première expérience, la réaction des passants s'est largement fait attendre : des images montraient un mouvement de personnes souvent indifférentes et allant jusqu'à enjamber le « blessé ». En l'espace de plus d'une heure, personne n'a appelé d'ambulance et il est arrivé plus d'une fois que des dizaines de personnes passent avant que l'une d'entre elles ne s'arrête. Dans la deuxième expérience, la réaction a été d'une surprenante promptitude : après quelques minutes déjà, la police débarquait en trombe pour faire cesser l'expérience. On peut résumer la découverte de l'insuffisance du principe de consommation par la phrase d'une catéchumène : « Dans notre société l'auto a plus de valeur que nous, c'est pas possible ! » Les

²⁰⁴ Cf. chap. III.3, p. 76.

²⁰⁵ Cf. Matthieu 7,3-5.

discussions et les échanges résultant de ces expériences constituent, d'un point de vue didactique, une structure permettant certainement la mise en route du devenir subjectif.

La réalisation méthodologique du deuxième aspect de la concrétion délibérée s'est faite en demandant aux catéchumènes de tester la disponibilité des personnes rencontrées dans la rue. Cette expérience s'inspirait directement de leur conviction du moment, à savoir que les adultes sont avant tout égoïstes. Pendant qu'ils testaient les adultes, ils furent eux-mêmes testés sur ce même sujet de la disponibilité²⁰⁶. La confrontation de la réaction des adultes et de la leur propre permit rapidement une révision de jugement et une compréhension différente du sujet : la disponibilité n'est pas forcément une question d'âge. L'idéologie qui proclame la jeunesse généreuse et fondamentalement différente de l'égoïsme adulte ne suffit plus pour comprendre la situation.

Pour la didactique, une telle expérience constitue également une possible réalisation des conditions nécessaires à une réflexion existentielle.

Cette même parabole contient encore une autre indication pour inventer la méthodologie de la communication indirecte : personne ne tient son rôle : le Samaritain, dont on ne peut rien espérer, accomplit le geste tant attendu ! Un tel procédé peut mettre en échec les lectures erronées de la réalité ; en particulier celles dictées par les préjugés. Les visions du monde compromises avec les structures d'exclusion, les réflexes racistes et les empressements à condamner sont visés ici. Des expériences particulières, caractérisées par l'incohérence dans la distribution des rôles, mettent à l'épreuve les préjugés. Cet aspect de la communication indirecte permet d'illustrer qu'elle n'est aucunement une construction artificielle totalement coupée de la réalité. Les circonstances fortuites de la vie sont riches d'une communication indirecte de ce type. Il suffit de penser au fait divers suivant :

— L'orateur principal d'une réunion politique contre la présence des étrangers dans notre pays se retrouve en panne sèche à deux heures du matin en pleine campagne. Enfin une voiture s'arrête, et son propriétaire, étranger (!), s'empresse de dépanner notre homme. Peut-être que son prochain discours manquera un peu de conviction !

Une technique simple illustre également cette forme de communication indirecte. Elle s'intitule « qui est cet invité ? ». Un inconnu doit se

²⁰⁶ Concrètement, le double test se présentait sous la forme suivante : les jeunes demandent aux passants s'ils veulent bien s'occuper de leur camarade en chaise roulante et le conduire à la gare. Pendant qu'ils proposent ce test, une dame les accoste pour leur demander d'aller distribuer des fleurs à l'hôpital.

présenter en racontant deux expériences qui l'ont marqué dans sa vie, une quand il avait approximativement l'âge des catéchumènes, l'autre à son âge actuel. Si l'inconnu raconte avoir été arrêté par la police lors d'une manifestation et gardé une nuit au poste alors qu'il avait leur âge, et que, d'autre part, il vient de participer au dernier concert des *Rolling Stones*, il créera une certaine surprise au moment où il dévoilera qu'il est policier de son métier²⁰⁷. La discussion suscitée par ce genre d'expérience est empreinte d'un certain scepticisme à l'égard de nombreux préjugés. L'événement a peut-être produit suffisamment de perplexité pour qu'une ouverture vers d'autres compréhensions se fasse.

Le test, comme deuxième aspect méthodologique de la communication indirecte, souligne le caractère quotidien et proche de la vie de cette démarche. Elle en utilise les éléments fortuits pour inventer des concrétions délibérées ou pour créer des rôles qui échappent au carcan des préjugés.

c) Prendre distance

Prendre distance signifie avoir un peu de recul par rapport à son système de convictions, par rapport à son image du monde. On porte un regard critique sur soi ; une ouverture est possible. Ce mouvement s'effectue dans l'humour, l'ironie. « L'humour est une possibilité d'intelligence (auto)critique de la vie ouverte à tout existant »²⁰⁸. L'humour met le doigt sur une contradiction, un écart. Mais il ne le fait pas en soulignant un travers de caractère ou un tic dérisoire qui prête à rire. La rupture comique concerne l'ensemble du projet de vie de l'existant. Elle signale une contradiction fondamentale de l'existence humaine. Elle concerne chacun. Elle propose de rire de soi également. Formellement, la structure reste la même que dans l'idée de « l'arroseur arrosé » ou de la « mise en scène de mes propres impasses ».

Matthieu 18,23-35 (le débiteur impitoyable)²⁰⁹ nous livre un premier principe humoristique mettant en évidence la contradiction. La mise en rapport de deux plans de réalités peut permettre de faire apparaître un écart, une rupture. Méthodologiquement, la confrontation peut se faire dans la mise à l'épreuve des convictions dans un jeu. Dans un premier temps, chacun expose — au moyen d'un questionnaire — des principes généraux permettant l'élaboration d'un projet de vie. Ce questionnaire recense des principes éthiques, des comportements dans différentes situations de la vie, des échelles de valeur et des priorités. Ils sont ensuite

²⁰⁷ Nous rapportons ici une expérience effectivement réalisée.

²⁰⁸ P. PAROZ, *Foi*, p. 148.

²⁰⁹ Cf. chap. III,3, p. 63.

soumis à l'épreuve d'un jeu de l'oie géant. Les cases permettant une avance ou un recul présentent une situation de la vie quotidienne dans laquelle différentes attitudes sont possibles. Le joueur sait quelle attitude le fera avancer, laquelle le laissera sur place et celle qui lui imposera un recul. Les situations mises en scène illustrent toutes le questionnaire rempli au début²¹⁰. Dans un troisième temps, un spectacle humoristique présente le champion de la contradiction surgie de la mise en rapport de ces deux plans de réalité. Si, généralement, chacun est très généreux au moment d'affirmer ses grands principes (questionnaire de la première phase), il est possible que pour être premier au jeu chacun soit prêt à se renier sans trop de scrupules. La réflexion didactique tente ainsi une possible effectuation de la communication indirecte.

Matthieu 25, 14-30 (les talents)²¹¹ propose encore une autre manière de souligner cet élément de rupture et de contradiction. Ici, l'écart pouvant surgir entre l'exigence faite à autrui et son propre comportement est mis à nu. La réalisation didactique de cette intention est possible au travers d'une démarche narrative. On peut créer une histoire mettant en scène un comportement présentant des anomalies qui tombent sous la critique sans complaisance de ses lecteurs. En réalité, les travers mis en scène sont ceux des auditeurs eux-mêmes. L'exemple biblique de cette démarche est constitué par l'histoire que le prophète Nathan raconte à David²¹².

Finalement, Luc 16, 1-8b (le gérant habile)²¹³ décrit encore une autre manière d'effectuer une prise de distance. On porte un autre regard sur une situation car elle se trouve recontextualisée. Un comportement, une habitude, une idée se trouvent mis en scène sous une forme contraignant le destinataire à un autre point de vue. R. Devos utilise magistralement cette méthode. En l'occurrence, son apport est d'ailleurs bien plus que formel, puisqu'il a écrit un sketch qui traite de cette manière le thème théologique central de l'incarnation. Il s'agit de son sketch *L'homme existe, je l'ai rencontré* :

²¹⁰ Ainsi par exemple, si le questionnaire demande :

« Faut-il toujours dire la vérité ? Oui, non, suivant les circonstances » (et chacun choisit ce qui lui semble juste) ; alors une case du jeu de l'oie mettra en scène une visite à un ami gravement malade, avec la consigne suivante :

« votre ami vous demande de lui dire la vérité au sujet de sa maladie :

a) vous lui dites la vérité et vous lui promettez de revenir le lendemain (recul de 6 cases) ;

b) vous hésitez, vous ne répondez ni oui ni non. Vous restez donc un moment avec lui (passer un tour) ;

c) vous lui affirmez sans sourciller que tout va bien (avance de 5 cases) ».

²¹¹ Cf. chap. III.3, p. 70.

²¹² Cf. chap. II, note 19.

²¹³ Cf. chap. III.3, p. 84.

« J'ai lu quelque part : "Dieu existe, je l'ai rencontré !" Ça alors ! ça m'étonne ! Que Dieu existe, la question ne se pose pas ! Mais que quelqu'un l'ait rencontré avant moi, voilà qui me surprend ! Parce que j'ai eu le privilège de rencontrer Dieu juste à un moment où je doutais de lui ! Dans un petit village de Lozère abandonné des hommes, il n'y avait plus personne. Et en passant devant la vieille église, poussé par je ne sais quel instinct, je suis entré... Et, là, j'ai été ébloui... par une lumière intense... insoutenable ! C'était Dieu... Dieu en personne, Dieu qui priait ! Je me suis dit : "Qui prie-t-il ? Il ne se prie pas lui-même ? Pas lui ? Pas Dieu !" Non ! il priait l'homme ! Il me priait, moi ! Il doutait de moi comme j'avais douté de lui²¹⁴ ! Il disait :

— Ô homme ! si tu existes, un signe de toi !

J'ai dit :

— Mon Dieu, je suis là !

Il a dit :

— Miracle ! une humaine apparition !

Je lui ai dit :

— Mais, mon Dieu... comment pouvez-vous douter de l'existence de l'homme, puisque c'est vous qui l'avez créé ?

Il m'a dit :

— Oui... mais il y a si longtemps que je n'en ai pas vu dans mon église... que je me demandais si ce n'était pas une vue de l'esprit !

Je lui ai dit :

— Vous voilà rassuré, mon Dieu !

Il m'a dit :

— Oui ! je vais pouvoir leur dire là-haut : l'homme existe, je l'ai rencontré ! »²¹⁵.

²¹⁴ Ce passage aborde aussi sous forme de communication indirecte le thème de la prière. Cf. à ce sujet « La seule prière qui reste à exaucer, ce n'est pas la prière de l'homme à Dieu, mais la prière de Dieu à l'homme ». L. EVELY, *La prière*, p. 13.

²¹⁵ R. DEVOS, *Sens dessus dessous*, p. 29-30. Un extrait du sketch *Les gens sont très marqués par ce qu'ils font* illustre parfaitement notre principe de recontextualisation :

« Récemment, je suis parti en croisière. La mer était mauvaise, elle était houleuse... Alors sur le pont, on était tous là... les matelots, les passagers... (*L'artiste se balance dans un mouvement de roulis, de droite à gauche.*)

(*Il se balance de gauche à droite.*)

Ah...

Et il y a un type...

Il était là...

(*Parfaitement immobile, bien campé sur ses jambes.*) ...

Il était soûl ! »

Lorsque la communication indirecte veut induire une prise de distance, elle se sert de l'humour²¹⁶ qu'elle met en œuvre didactiquement par la comparaison de deux plans de réalité, la mise en scène narrative de l'auditeur et la recontextualisation. Elle débloque ainsi une situation et ouvre l'avenir.

Le moment analysé dans ce chapitre souligne un aspect fondamental de la didactique, il met en évidence une première constante : la nécessaire dialectique entre la forme et le fond. La « matière enseignée » renvoie à une méthodologie particulière. A ce sujet, nous proposons de retenir le concept de la *spécificité didactique*. Elle consiste avant tout à éviter des contradictions implicites entre le but recherché et le moyen d'y parvenir. Il est néfaste de proposer des démonstrations irréfutables lorsque l'on vise un libre choix. La méthodologie peut et doit être envisagée de manière rigoureuse. Son choix n'est en aucune manière affaire de mode ou de modernité. L'aspect attrayant ou même séduisant d'un moyen d'enseignement ne dispense pas d'une réflexion didactique au sujet de son utilisation adéquate. Comme nous le verrons au chapitre suivant, cette exigence se retrouve dans l'ensemble du processus didactique.

Notre analyse révèle ainsi une composante indispensable de la didactique du catéchisme : la communication indirecte. Ce moment est absolument nécessaire, sous peine de mettre en péril l'ensemble de la démarche. « Ou bien la doctrine chrétienne saura développer une pédagogie religieuse indirecte, capable de susciter chez ses destinataires une réflexion subjective qui puisse donner au message chrétien son véritable sens (d'appel à la décision de la foi), ou bien elle restera ce qu'elle est dans la conscience populaire, une idéologie vague, désormais condamnée à disparaître parce que déjà détrônée sur le terrain de la communication objective directe par des conceptions plus performantes »²¹⁷. Renoncer à transmettre en priorité un savoir, pour se concentrer uniquement sur la tentative de mettre en route un questionnement existentiel, constitue la première difficulté didactique. Voilà qui contredit les habitudes catéchétiques les plus profondément ancrées, d'autant plus que l'ensemble du processus se joue dans ce moment clé.

Dans un ouvrage trop peu connu, J. Le Dû souligne maints aspects de ce moment didactique. Il l'envisage à partir de trois caractéristiques du rôle du catéchète. Son importance personnelle le place dans une situation paradoxale. « Un éducateur vit du besoin de lui qu'ont ses éduqués et il réussit comme éducateur dans la mesure où, précisément, on peut

²¹⁶ Cf. à ce sujet, P. BÖHLER, « Foi et humour — une petite dramaturgie de la foi chrétienne, d'après Dürrenmatt », in : *CPE* 3/1976/5-39 en particulier p. 24-30.

²¹⁷ P. PAROZ, *Foi*, p. 134.

lui dire en toute vérité : « Nous n'avons plus besoin de toi »²¹⁸. Nous retrouvons le moment de l'autonomie. La deuxième caractéristique est liée au pouvoir du catéchète. Que peut-il faire pour le catéchumène ? Comment peut-il le conduire ? « Seuls peuvent partager l'Évangile, jeunes comme adultes, ceux qui consentent à habiter ce lieu ensemble. Ce lieu, c'est la condition humaine affrontée et réfléchie »²¹⁹. Nous retrouvons le thème de la stricte égalité entre les différents partenaires de la catéchèse. Finalement, l'auteur analyse la communication indirecte à partir du savoir. Le savoir du maître ne constitue pas le message à transmettre. « Le maître enseigne non seulement, ni surtout, en délivrant objectivement le contenu de son message mais en le délivrant dans une modalité qui ne le détruit pas »²²⁰. Nous retrouvons notre idée de la spécificité didactique.

Toutefois, ce moment clé de la didactique n'est pas encore suffisamment précisé. Il faut encore le délimiter en le replaçant dans l'ensemble du processus catéchétique, et il reste nécessaire de le structurer par rapport à la didactique générale.

C'est au chapitre suivant que nous proposons cette démarche.

²¹⁸ J. LE DO, *Pédagogie*, p. 13.

²¹⁹ J. LE DO, *op. cit.*, p. 77.

²²⁰ J. LE DO, *op. cit.*, p. 124.

INTERMÈDE DE FICTION

J'ai revu le pasteur ce matin, il n'a pas l'air de comprendre mes états d'âme catéchétiques. Pour tout dire, il me suppose un rien superstitieux avec mes histoires de cauchemar.

Un ami m'a envoyé une invitation pour un concert. Le programme me laisse un peu sceptique. Une cantate de Noël d'A. Honegger. J'ai des doutes.

Je n'ai plus de doutes.

Tout commence avec une humanité au cœur de la nuit, racontée par les dissonances de l'orchestre et les clameurs sans paroles du chœur. Une hallucinante procession au son du tocsin, des sirènes et du glas. Et tout à coup des voix d'enfants. En une fraction de seconde tout bascule. L'effet est magique, instantanément, cette humanité en état d'urgence est transfigurée et traversée d'une fulgurante lumière. Elle surgit de partout pour construire une cathédrale polyphonique avec — et c'est le plus extraordinaire — de vieux Noëls populaires. (Voici Noël, Il est né le divin enfant, O du fröhliche, etc.)

C'est un peu comme si tu découvrais une vieille lampe, bien connue, bien usée, et un jour par hasard, tu l'allumes et elle produit une lumière aveuglante.

J'essaie de comprendre d'où vient la magie des voix d'enfants et de ces vieux Noëls.

J'ai acheté le disque, et en rentrant chez moi, j'ai désiré entendre à nouveau toute cette lumière de la deuxième partie. J'ai mis le disque directement à l'endroit où tout bascule. Il ne s'est rien produit, mais absolument rien. Je trouvais les chants quelconques ; du genre, nostalgie un peu mièvre des fêtes de Noël chez ma grand-mère : les yeux des enfants brillent, les adultes ont la voix émue et les adolescents s'ennuient. Toute la magie avait disparu. Incompréhensible.

Le soir j'ai encore une fois écouté le disque, un peu par dépit, machinalement. Cette première partie chaotique était exactement ce qu'il me fallait. Je remuais mes idées sombres, et bien sûr, c'est là qu'est remonté en moi le souvenir angoissé de mon engagement comme catéchète. Et

puis, le coup de tonnerre, l'irruption de la voix des enfants. Toute la magie était de nouveau là. Pourquoi ?

Mais bien sûr, absolument.

Je suis parti à toute vitesse chez le pasteur.

« Écoute, je viens de découvrir un truc incroyable et qui a un rapport important avec mon travail de catéchète ! » Alors je lui ai rapidement expliqué le coup de la lumière : « C'est parce qu'elles surgissent dans la nuit terrifiante que ces voix jaillissent comme une lumière d'une folle intensité. »

Là, il m'a interrompu, m'expliquant qu'il comprenait certes mon enthousiasme musical et esthétique, mais qu'il cherchait en vain le rapport avec la catéchèse.

« Mais c'est lumineux, si je puis dire, ce qu'il faut donner aux gosses, ce ne sont pas des trucs qui sont "passé et nostalgie", c'est de la lumière. Une mélodie tombant au bon moment et qui provoque une explosion. Elle parle d'elle-même, pas besoin d'expliquer, souviens-toi de mon cauchemar ! » Non, je n'avais pas l'air de l'éclairer. Alors, pour essayer de me faire comprendre, je lui ai raconté une histoire drôle :

« Deux pasteurs sont invités un soir chez un collègue. En entrant dans le corridor très sombre, l'un cherche l'interrupteur pour faire un peu de lumière. Dans la nuit, il se trompe de bouton et presse une sonnette. Son collègue lui dit alors : "C'est typique, nous voudrions faire de la lumière et nous ne faisons que du bruit." »

DEUXIÈME PARTIE
DIDACTIQUE ET CATÉCHISME

Chapitre IV

LA DIDACTIQUE GÉNÉRALE

Cette 2^e partie propose une approche globale de la didactique du catéchisme. Un premier temps rappelle son ancrage dans une perspective didactique générale. Un deuxième développement souligne ses particularités. Ensuite, nous tentons une mise en rapport de la didactique générale et de la didactique particulière du catéchisme sous forme de deux tableaux : « la grille d'analyse didactique » et « le schéma de l'apprentissage ». Finalement, nous présentons une application exemplaire de cette démarche en expliquant l'utilisation de la Bible en catéchisme. En conclusion, une synthèse rassemble tous ces éléments sous le thème « didactique et théologie ». Le développement de cette partie suit strictement le principe d'un regard multiple¹.

D'une manière très générale, on peut définir la didactique comme « la théorie de l'enseignement et de l'apprentissage »². Toutefois, cette approche implique un cadre plus large que celui de la simple technicité des moyens d'enseignement. Enseignement et apprentissage ne sont pas le simple fait d'institutions telles que l'école ou le catéchisme. Le thème s'inscrit dans un mouvement socioculturel très large. Il est indissociable du développement humain dans toutes ses dimensions. Toute société met en place des structures éducatives et culturelles devant permettre à ses membres (et en particulier à ses jeunes membres) de s'intégrer, de modifier ou de préserver le tissu social et de s'initier à une recherche spirituelle. De telles structures se présentent sous de multiples aspects qui sont autant de lieux où se construisent, au présent, des relations dialectiques entre le passé et l'avenir. Le catéchisme n'est certes pas une structure dominante et il se place loin derrière les institutions scolaires, mais il participe à ce mouvement général. Cinq aspects soulignent cette nécessaire intégration de l'enseignement et de l'apprentissage dans un mouvement éducatif global.

¹ Cf. chap. 1, p. 15.

² Cf. H.-K. BECKMANN, « Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung », in : *EE* 3/1979/180ss.

1. Aspects psychologiques

Pour comprendre l'évolution et la croissance humaine, la psychologie nous propose de recourir au *principe épigénétique*. « Quelque peu généralisé, ce principe affirme que tout être qui grandit le fait en vertu d'un plan fondamental dont émergent, chacune à son moment spécifique, les diverses parties, jusqu'à ce qu'elles soient capables de fonctionner comme un tout »³. L'émergence de ces différentes parties se fait au fil de crises successives qui laissent apparaître de « nouvelles potentialités en matière d'interaction sociale »⁴ et permettent de repérer « la configuration toujours nouvelle qu'est la personnalité en marche »⁵. L'adolescence est un moment clé dans cette évolution ; elle est « presque un mode existentiel entre l'enfance et l'âge adulte »⁶. Cet âge est celui de la quête de l'identité qui permettra au jeune de se situer dans le monde adulte. « Car, en effet, dans la jungle sociale de l'existence humaine, il n'est pas de sentiment d'être en vie sans un sentiment d'identité »⁷. Il est évident que l'ensemble de tout ce processus dépend d'un très grand nombre de facteurs parmi lesquels nous retrouverons forcément celui de l'enseignement et de l'apprentissage. La tâche éducative ne peut pas être du seul ressort d'une institution ou d'un groupe. Un principe de solidarité veut que la société dans son ensemble contribue au développement humain. « En renforçant (...) les valeurs du moi, les sociétés⁸ créent ainsi la seule condition qui permette le développement humain »⁹. C'est pourquoi la didactique du catéchisme doit être pensée en tenant compte du fait que ses usagers sont précisément des adolescents. Elle se définit en rapport avec l'ensemble du mouvement d'enseignement et d'apprentissage auquel l'adolescent se trouve socialement et psychologiquement confronté.

2. Aspects sociologiques

Le temps de l'adolescence est ponctué de rites. Le catéchisme correspond à ce temps de passage et d'initiation. Le mouvement général auquel il participe conduit les adolescents vers le monde adulte. « Par l'initia-

³ E.H. ERIKSON, *Adolescence*, p. 94.

⁴ E.H. ERIKSON, *op. cit.*, p. 98.

⁵ E.H. ERIKSON, *op. cit.*, p. 99.

⁶ E.H. ERIKSON, *op. cit.*, p. 133.

⁷ E.H. ERIKSON, *op. cit.*, p. 135.

⁸ C'est nous qui soulignons.

⁹ E.H. ERIKSON, *Enfance*, p. 183.

tion, les novices quittent l'enfance et ont accès à la vie nouvelle d'un adulte, ils parcourent le chemin qui les conduit de la nature à la culture »¹⁰. Le caractère religieux dominant du rite n'exclut pas sa dimension sociale. Il a souvent une structure bipolaire qui relie l'individu à la communauté, la biographie à l'histoire, le niveau cognitif au niveau émotionnel, la transcendance à la matérialité¹¹. Le rite de passage structure et réunit des éléments antagonistes et fonde ainsi une forme de cohérence de la réalité. Dans cette perspective, la confirmation, comme fête liée au catéchisme, a une double fonction d'instance de socialisation et d'intégration ecclésiale¹². La didactique ne peut guère être envisagée sans prendre en considération des formes ritualisées d'enseignement et d'apprentissage que l'adolescent rencontre au hasard de sa socialisation.

3. Aspects épistémologiques

La didactique (y compris celle du catéchisme) est également un essai de structuration de la transmission du savoir. Elle est directement impliquée dans les problèmes épistémologiques. Elle s'élabore en tenant compte du statut des connaissances humaines. Pour préciser la question nous empruntons une image à F. GONSETH¹³. D'une part, on peut illustrer le développement de la connaissance au moyen de l'image d'un gratte-ciel. Ses fondements, une fois posés, sont définitifs. Ils ne peuvent pas être remis en cause. Les nouvelles connaissances sont autant de nouveaux étages. D'autre part, on peut opposer à cette image celle du « jeune plant dont la tige frêle s'appuie sur une racine encore faible et simpliste, et qui, au fur et à mesure même qu'il pousse vers le ciel un tronc toujours plus magnifique, développe et ramifie des racines toujours plus puissantes, sans jamais rompre cette unité profonde qui ferait s'asphyxier les racines sans ce tronc gigantesque, qui ferait dépérir le tronc s'il ne disposait pas de racines à sa taille »¹⁴. La connaissance n'est pas un ensemble classé par chapitres chronologiques, mais elle est « un organisme vivant » aux multiples racines et qui permet à l'homme de

¹⁰ K. WEGENAST, « Wie man erwachsen wird. Initiationsriten in der Religion gestern und heute », in : G. KLOSINSKI, *Pubertätsriten*, p. 41.

¹¹ Cf. à ce sujet l'étude exemplaire de H.S. HERZKA, « Reiferitual zwischen Gott und Gesellschaft — Eine Interpretation der Bar Mizwah », in : G. KLOSINSKI, *Pubertätsriten*, p. 58-63.

¹² Cf. à ce sujet l'étude de J. MATTHES, « Volkskirchliche Amtshandlungen, Lebenszyklus und Lebensgeschichte », in : J. MATTHES, *Erneuerung*, p. 83-112.

¹³ Cf. F. GONSETH, *Philosophie*, p. 115, cité par E. EMERY, *Gonseth*, p. 308.

¹⁴ F. GONSETH, *op. cit.*, p. 115. Les petites citations qui suivent sont tirées de cette même page.

« s'orienter dans la réalité ». L'acquisition des connaissances ne se fait pas par simple information passant du plus informé au moins informé, mais par une interactivité dialectique, que Gonseth appelle « des échanges informationnels »¹⁵. Ces échanges assurent « la persistance (et l'évolution) du milieu intégrant ; ils président de l'autre côté à l'intégration conforme du sujet en voie de formation »¹⁶. Cette activité se réalise « en fonction d'un certain référentiel, c'est-à-dire d'un certain système de références informationnelles »¹⁷. Le référentiel est en quelque sorte une structure relationnelle entre l'individu et la réalité. Il est un « organe d'harmonisation entre le sujet et la situation »¹⁸. Il structure la façon d'être d'un individu, « dans sa participation et dans sa non-aliénation au monde »¹⁹. L'acquisition des connaissances est donc liée à la découverte progressive d'un référentiel individuel au contact d'un référentiel collectif. Il n'est pas donné *a priori* et naturellement à l'homme, mais dépend de sa situation. « Il se structure et s'ordonne sous une certaine intention dominante, celle de la découverte à faire pour être au bénéfice d'une "meilleure information" »²⁰. Le référentiel est lié à une situation culturelle déterminée et il a un caractère mixte (individuel et collectif). L'individu contribue à la formation de ce référentiel (qui est, par exemple, tributaire du développement de l'intelligence), qui est lui-même partie prenante du référentiel collectif. C'est ainsi que Gonseth élabore la question du rapport de l'individu au monde du point de vue des connaissances. Ce rapport est conforme à l'idée de la connaissance comme réalité vivante et mouvante et présuppose un processus ouvert et dynamique. « Il faut (...) poser que le statut du sujet comporte l'obligation et la faculté d'être *sujet dans une collectivité* dont le statut le dépasse et que le statut de la collectivité comporte, de façon complémentaire, l'obligation et la faculté d'*accueillir sans l'annuler* le statut du sujet particulier »²¹. La didactique générale ou particulière ne peut pas se constituer sans tenir compte des structures fondamentales des « échanges informationnels ». Elle ne se limite pas à la gestion technique de la transmission d'un savoir préétabli.

¹⁵ Cf. F. GONSETH, *Le référentiel*, p. 190.

¹⁶ F. GONSETH, *op. cit.*, p. 190.

¹⁷ F. GONSETH, *op. cit.*, p. 38.

¹⁸ F. GONSETH, *op. cit.*, p. 38.

¹⁹ F. GONSETH, *op. cit.*, p. 173.

²⁰ F. GONSETH, *op. cit.*, p. 174.

²¹ F. GONSETH, *op. cit.*, p. 190.

4. Aspects philosophiques

« Si peut-être, jadis, je fus équilibré ou structuré, je me suis laissé user par la succession insistante des paroles de tous genres, par la série des signes et des impressions. Je demeure éveillé, jour après jour, mais je suis submergé, je n'arrive plus à traiter toutes ces informations qui m'investissent »²². Devant toutes les propositions philosophiques faites à l'individu, celui-ci se voit contraint d'opérer des choix. La vérité n'est pas repérable immédiatement. Elle ne se donne pas en une proposition définitive et garantie. Dans ce sens, tout homme fait l'expérience du « fouillis de l'univers sémantique »²³. Il ne se satisfait pas de ce fouillis. Il se met en quête de dépasser ce constat. Il cherche « un système d'orientation satisfaisant »²⁴. C'est donc dans un mouvement de recherche de la vérité que l'homme s'investit. Il entre en réflexion philosophique. Cette nécessaire quête de la vérité doit être également prise en compte par la didactique. Elle ne saurait se mettre au service d'une vérité prétendue définitive et exclusive pour réduire le processus d'enseignement et d'apprentissage à un endoctrinement systématique. Elle garantit une structure ouverte qui permet un retour critique à propos des contenus qu'elle véhicule.

5. Aspects théologiques

Ebeling a rappelé et précisé avec vigueur²⁵ que le christianisme ne constitue pas un ensemble de dogmes que le croyant tient pour vrais. La foi ne parle pas d'une réalité métaphysique ou différente de celle que nous connaissons. 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. Le message est donc 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. Ni le document fondamental (la Bible), ni la tradition de l'Église n'échappent à cette règle. La didactique se doit donc d'envisager une réflexion critique à l'égard des formes de langage et de communication qu'elle met en place pour réaliser son programme d'enseignement et d'apprentissage.

Ces quelques remarques le montrent : il n'est pas possible de déve-

²² P.-A. STUCKI, *La promesse*, p. 6.

²³ P.-A. STUCKI, *op. cit.*, p. 8.

²⁴ P.-A. STUCKI, *op. cit.*, p. 11.

²⁵ Cf. G. EBELING, *Das Wesen*, p. 13ss.

lopper une didactique catéchétique particulière qui ne se soucierait pas des principes proposés par une didactique générale. Même si — comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre — la didactique du catéchisme présente une réelle spécificité, elle doit nécessairement s'intégrer avec cohérence dans un mouvement social et éducatif général. La didactique du catéchisme ne perd donc jamais de vue que son objet s'insère dans une perspective plus large. Cette insertion la soumet à quelques principes généraux :

1° La didactique du catéchisme ne peut pas s'élaborer sans respecter les conditions du développement humain.

2° Elle doit tenir compte des types d'enseignement et d'apprentissage différenciés auxquels l'adolescent est confronté.

3° Elle ne peut pas envisager sa tâche de transmission d'un savoir sans s'en référer au principe dialectique des échanges informationnels.

4° Elle doit se structurer de manière à préserver la possibilité d'une distance critique à l'égard des contenus qu'elle véhicule.

5° Elle ne peut réduire son fonctionnement à une seule forme de langage et de communication.

Seul un exclusivisme théologique pourrait affirmer la pertinence d'une conception isolationniste considérant le catéchisme comme un phénomène unique et sans rapport avec aucune autre réalité pédagogique.

C'est pourtant ce qui a pu se produire sous l'influence d'une théologie dialectique d'obédience barthienne²⁶. D'ailleurs, on retrouve cette tendance jusqu'à aujourd'hui²⁷. Elle conduit à deux impasses principales.

Premièrement, une telle conception engendre une sanctuarisation du religieux. La foi devient un lieu à part de la vie. La foi retourne alors à la vie au travers d'un canevas moral répertoriant avec plus ou moins de rigueur les aspects positifs et les aspects négatifs de la réalité. Le monde devient le lieu de l'adversité et doit subir l'assaut arrogant d'une évangélisation doctrinaire. L'effet de cette attitude provoque l'élabora-

²⁶ De ce point de vue, toute pédagogie est critiquée à partir de la théologie. « Le rapport entre une pédagogie générale et une pédagogie évangélique est décrit en soulignant la très grande tension qu'il y a entre ces deux grandeurs et l'on attribue à la pédagogie évangélique la tâche première d'une critique absolue et ultime de toute autre pédagogie. » H. FABER, « Religionspädagogische Probleme », in : K. WEGENAST, *Religionspädagogik I*, p. 94.

²⁷ Cf. A. WYLER, *L'éducateur*, p. 35ss où la question catéchétique posée est « comment la foi se transmet-elle » et où la réponse est de type uniquement théologique, « la foi se transmet par la prédication, les témoins, l'Église ».

tion d'une pédagogie de la rupture. Les milieux « évangéliques » ont largement le privilège de ces attitudes schématiques. Les symptômes d'une telle pédagogie de la rupture sont connus²⁸ et culminent généralement dans le discrédit général porté sur tout ce qui n'est pas conforme à l'idéologie dominante de la communauté.

Deuxièmement, cette conception conduit à envisager la didactique à partir du seul domaine religieux. On considère que l'apprentissage religieux présente des spécificités exclusives. C'est souvent l'accent que portent les pédagogies de tradition catholique²⁹. Une démarche de ce type conduit à une double aporie. D'une part, la réalité est appréhendée à partir de deux domaines de connaissance séparés et pratiquement étanches. « Le but est de mettre en évidence que les causes biophysiques telles que les sciences de la nature les mettent en évidence, et les causes ultimes proposées par la philosophie et la théologie, ne s'excluent ni s'annulent, mais se complètent comme deux dimensions d'une seule réalité »³⁰. Comme l'a montré H. Albert³¹, ce procédé est avant tout une procédure d'immunisation tendant à « protéger » des affirmations dogmatiques en les soustrayant à tout examen critique. D'autre part, cette démarche développe une stratégie apologétique. Elle formule l'ensemble des questions qui se posent par l'intermédiaire des structures de la religiosité. Les réponses traditionnelles de la religion apparaissent alors comme immédiatement pertinentes et sans ambiguïté aucune³². Une telle procédure donne l'illusion d'une pertinence immédiate et évidente du discours religieux³³.

La didactique peut être pensée à partir d'un mouvement plus large, ce qui lui permet non seulement de s'interroger de manière critique sur le « comment » de l'enseignement et de l'apprentissage, mais aussi sur son contenu. En effet, une approche globale met en place une double fonction indispensable dans la réflexion didactique : d'une part une fonc-

²⁸ Cf. par exemple, la critique de R. VOELTZEL, *Petite pédagogie*, p. 27ss.

²⁹ Ainsi par exemple B. GROM, *Psychologie*. L'ouvrage se présente selon l'idée directrice d'« une religiosité accomplie comme but essentiel de l'éducation » ; cf. en particulier les p. 15-40. Nous retrouvons la même tendance chez H.P. SILLER, *Handbuch*. Dans cet ouvrage la réalité est analysée sous le primat de la dogmatique : la réalité ne peut être comprise qu'à partir de la christologie, cf. en particulier p. 134-188.

³⁰ B. GROM, *Psychologie*, p. 184.

³¹ Cf. H. ALBERT, *Traktat*, p. 104-130 en particulier.

³² C'est ce qu'on retrouve encore chez B. GROM, *Psychologie*, quand il traite de la nécessaire confiance fondamentale que doit avoir tout enfant et où l'auteur renvoie alors tout naturellement à l'affirmation catéchétique solennelle que Dieu approuve quiconque, fondamentalement et inconditionnellement (p. 61-77).

³³ Pour une critique complète de ce point de vue, cf. G. LÄMMERMANN, *Grundriss*, p. 169s.

tion intégrative et d'autre part une fonction critique. Dans cette perspective, nous nous rapprochons largement d'une conception développée en particulier par Lämmermann³⁴.

Les étapes didactiques

Finalement tout processus didactique peut être formalisé dans un schéma en trois étapes : les prolégomènes, le travail thématique et l'évaluation. Voici leurs principales caractéristiques.

1) Les prolégomènes

Aucun processus pédagogique ne s'élabore sur une table rase. Les usagers ont déjà certaines connaissances, ils sont déjà engagés dans différentes démarches d'enseignement et d'apprentissage et sont au bénéfice d'expériences sociales, scolaires, familiales. Ils ont des idées, des espoirs, des attentes, des craintes, des convictions, etc. La première phase consiste en l'établissement plus ou moins complet de la situation de départ du processus. L'analyse procède par une triple approche :

a) Une analyse générale de la situation. Pour la conduire, on a recours aux résultats des recherches de la psychosociologie en particulier. Ainsi, il est possible de tracer les lignes de force de la situation psychologique, sociologique, familiale, scolaire des adolescents. On peut répertorier les thèmes qui les préoccupent, les menaces qu'ils perçoivent, les espérances qu'ils nourrissent. Par ailleurs, l'analyse permet de cerner les attentes culturelles et économiques de la société. De la sorte, on profile les exigences institutionnelles formulées à l'adresse des adolescents de la part des Églises, des écoles et de divers groupements. Finalement, toute une culture adolescente est étudiée, afin de caractériser ses langages, ses modes d'expression et de vie³⁵.

b) L'analyse générale est relayée par une concrétisation de ses conclusions au plan local. On peut, de la sorte, déterminer avec une relative exactitude, les connaissances préalables qui peuvent être supposées. Les habitudes de vie, les espoirs et les craintes prennent alors un relief

³⁴ Cf. par exemple G. LÄMMERMANN, *op. cit.*, « Ansätze einer konstruktiv-kritischen Religionsdidaktik », p. 166ss. Ce point de vue rejoint la note 21 ci-dessus.

³⁵ Les ouvrages théoriques se limitent naturellement à ce premier point puisqu'ils ne peuvent jamais qu'émettre des considérations générales sur la question. Ainsi par exemple, H. SCHMIDT, « Gegenstand und Mitteilung des Glaubens », in : J. OHLEMACHER, *Grundlagen*, p. 11-31.

plus accentué. La composition du groupe et les conditions familiales sont relativement aisées à déterminer. Ces deux premières étapes de l'analyse conduisent à une « photographie » plus ou moins exacte de la situation dans laquelle le processus d'apprentissage va s'inscrire.

c) Les deux points ci-dessus sont un préalable au catéchisme. La troisième approche se fait dans le cadre du catéchisme lui-même, où les premiers contacts permettent d'affiner encore la connaissance que le catéchète a de sa classe. C'est souvent l'occasion de prendre la température et de se rendre compte des préjugés qui circulent. Dans ce but, le catéchète recourt soit à des activités d'enquêtes, ou à un camp, ou à un voyage, etc.

La connaissance du terrain est indispensable pour aiguiller la préparation d'un catéchisme. En rapport dialectique avec la théologie, la réflexion didactique permet alors une préparation et des choix judicieux pour chacune des séquences :

- fixer des buts ;
- choisir des thèmes ;
- trouver ou créer la documentation adéquate ;
- retenir les éléments bibliques pouvant intervenir dans l'ensemble du processus ;
- répertorier les moyens méthodologiques devant être privilégiés.

2) *Le travail thématique*³⁶

L'enjeu consiste à trouver un point d'ancrage dans la situation de départ que nous livre l'analyse des prolégomènes et à instaurer une poursuite constructive et critique du processus d'apprentissage. Ce moment se caractérise par une forme d'interaction et de recherche devant favoriser la progression du processus d'apprentissage. Une de ses difficultés majeures tient au fait que le catéchisme ne repose pas sur une infrastructure scolaire qui, en principe, garantit « l'utilité » de l'apprentissage proposé aux enfants. Pour sa part, l'école répond efficacement à une succession de demandes socioéconomiques, dans le choix du métier par exemple. Le catéchisme a perdu depuis longtemps cette relevance sociale³⁷. C'est pourquoi, la progression dans l'apprentissage doit être suffisamment consistante et sensible pour lui conférer sa légitimité et sa

³⁶ C'est ce qui correspond aux leçons de catéchisme dans une conception traditionnelle.

³⁷ Ceci n'a pas toujours été le cas. Ainsi la publication des conditions d'admission à l'École normale des instituteurs de Porrentruy dans la première moitié du XIX^e s., fixait en bonne place : le certificat de baptême, une attestation de bonne conduite de la part d'un ecclésiastique et une instruction religieuse complète.

raison d'être. Les destinataires du catéchisme doivent rapidement remarquer qu'il y a un gain réel à s'engager dans ce processus. L'affirmation de l'importance décisive de la foi pour chacun et chacune est didactiquement insuffisante pour établir la légitimité du catéchisme aux yeux de ses usagers. La tradition sociale elle-même n'est pas contraignante. Une bonne partie du désintérêt manifesté à l'égard du catéchisme dépend davantage de l'inefficience du processus d'apprentissage que des préjugés des adolescents concernant le caractère désuet de la religion.

Il faut rappeler ici qu'enseignement et apprentissage ne se limitent pas au niveau cognitif, mais qu'ils touchent aux connaissances, à l'expérience, aux sentiments, aux relations, etc. Ce processus se caractérise également par une dynamique alternant diverses formes de travail (individuel, par groupe, en plénum), prenant soin de varier les moyens d'enseignement, utilisant de manière appropriée la méthode directe et la méthode indirecte. Il doit garder à tout moment suffisamment de souplesse pour intégrer l'apport des catéchumènes, leurs questions, leurs souhaits.

3) *L'évaluation*

Elle se présente sous deux formes. La première résulte d'un travail permanent qui accompagne l'ensemble du processus. On y contrôle l'évolution du catéchisme et les progrès réalisés par les participants. On mesure de nouvelles capacités dans la réflexion, au niveau des comportements, dans certaines attitudes. C'est une forme de supervision, d'autant plus efficace qu'elle est conduite par une équipe de catéchètes. D'une part, son enjeu est de mesurer la dynamique fondatrice de la légitimité du processus (cf. ci-dessus) ; d'autre part, elle garantit l'ouverture du processus à toutes les réactions et propositions des catéchumènes. Il en résulte un procès-verbal du déroulement des rencontres. Naturellement, il n'a pas besoin de prendre la forme sèche d'un procès-verbal officiel. Il peut être réalisé au moyen d'enregistrements, de photos, de dessins, de bande dessinée, de manifeste, de protocole d'engagement, de journal, etc.

La deuxième forme de l'évaluation intervient en fin de processus. Elle consiste à en mesurer la cohérence par la comparaison des résultats obtenus avec les buts fixés au départ. La démarche est d'une importance vitale, car elle mesure l'efficacité des moyens didactiques mis en œuvre. Elle a par conséquent une fonction critique objective, indispensable à l'amélioration du travail catéchétique futur. Elle est un outil précieux qui remplace très avantageusement l'évaluation subjective très souvent faite par les catéchètes, qui ne mesurent l'efficacité du travail catéchétique qu'à des impressions fugitives ayant trait au plaisir pris à tel ou tel thème, ou à l'absence de problèmes de discipline. Une pareille évaluation ne peut

jamais rendre compte de l'aide réelle apportée aux catéchumènes dans la compréhension de leur situation et des difficultés qui lui sont associées. Elle n'est d'ailleurs d'aucune utilité pour vérifier des connaissances acquises ou des changements de comportement. Un catéchisme se contentant d'une telle évaluation risque fort de se limiter à produire l'auto-satisfaction de l'ensemble de ses acteurs.

Intégré dans une approche didactique, le catéchisme peut prétendre à un apport spécifique dans l'évolution souvent difficile des adolescents. Par son respect de la situation des catéchumènes et à partir de la tradition qui le mandate, le catéchète peut légitimement proposer un point de vue original et offrir ainsi la possibilité d'une réflexion critique et autonome pouvant conduire à une existence humaine et digne basée sur la découverte de soi et de Dieu.

La didactique globale nous livre un cadre général à partir duquel nous pouvons élaborer dans le détail la didactique du catéchisme. Outre la communication indirecte que nous avons présentée au chapitre III, elle présente de nombreuses particularités que nous allons préciser maintenant.

Chapitre V

LA DIDACTIQUE DU CATÉCHISME ET SES PARTICULARITÉS

La partie historique (chap. II) a mis en évidence quatre caractéristiques didactiques du catéchisme :

a) Un problème herméneutique. La mise en rapport de la tradition et de la situation contemporaine ne peut pas se faire de manière immédiate. Elle nécessite une réflexion herméneutique susceptible de créer les ponts utilisables pour franchir la distance historique.

b) Les destinataires. Ils ne sont pas l'homme en général, mais des adolescents intégrés à une situation concrète. La réflexion pédagogique, théologique et herméneutique se nourrit d'une connaissance précise de leur situation.

c) Le processus d'apprentissage. Il ne se restreint pas au niveau cognitif. Il implique également les convictions de chacun. Il touche à des comportements et à des valeurs. Il est solidaire d'un climat relationnel et suppose une cohérence méthodologique.

d) Le contenu du catéchisme. L'analyse conjointe du contenu de la tradition et de la situation actuelle détermine le contenu du catéchisme. Il ne se limite pas à des connaissances historiques ; il touche directement chacune et chacun dans sa manière de comprendre la vie. Il a pour objet l'existence personnelle et l'expérience de vie vécue au catéchisme. Il en résulte un rapport dialectique entre la forme et le fond.

Ces différents éléments appellent une analyse détaillée. Elle sera conduite à travers la présentation des partenaires et des facteurs essentiels entrant en jeu dans le processus catéchétique.

1. Les partenaires et le cadre

L'adolescent se voit confronté à un nouveau partenaire de référence : la société. « Une unité plus large, incertaine dans ses contours et cepen-

dant immédiate dans ses exigences, remplace le milieu de l'enfance — c'est-à-dire la "société" »¹. La confrontation provoque une crise d'identité dans laquelle l'adolescent doit intégrer les éléments d'identité hérités des premiers stades de son développement. Constituer son identité finale représente pour lui une tâche difficile. « La jeunesse commence. Mais au cours de la puberté et de l'adolescence, toutes les identités et les continuités sur lesquelles l'enfant s'était appuyé précédemment sont remises en question, à cause d'une rapidité de croissance du corps qui égale celle de la première enfance et du fait de l'addition entièrement nouvelle de la maturité génitale physique »².

L'adolescent doit redéfinir et clarifier le besoin de confiance que lui a légué le premier stade de son développement³. Les personnes adultes de référence ainsi que le climat relationnel prennent pour lui une importance décisive. C'est le temps de la recherche de modèles, d'idoles, d'idéaux qui valent la peine. Il doit se prouver à lui-même qu'il est, lui aussi, digne de confiance. Ce besoin est fondamental et l'adolescent ne peut pas se satisfaire de superficialité ou de légèreté dans ce domaine, à tel point qu'il « exprimera paradoxalement son besoin de foi dans une méfiance tapageuse et cynique »⁴. Ce nouvel apprentissage de la confiance nécessite une structuration didactique. D'autant plus qu'il ne s'agit pas seulement d'établir cette confiance, mais encore de prendre en compte les craintes et les angoisses que peuvent susciter les premiers pas dans ce monde nouveau. Un lieu d'exercice de la confiance est indispensable. Il doit offrir certaines garanties et un droit fondamental à l'essai et à l'erreur.

Le second stade du développement de l'enfance a établi « la nécessité d'être défini par ce qu'on peut *vouloir* librement »⁵. L'adolescent se trouve placé au carrefour d'une très grande palette de rôles adultes à endosser. Il devra incessamment choisir. A ce niveau, entrer dans le monde adulte signifie quitter la sécurité donnée par les adultes. L'adolescent découvre la nécessité de choix fondamentaux librement effectués : jusqu'à maintenant, il a été habitué à prendre des options à l'intérieur d'un cadre limité (loisirs, sorties, école, etc.) que d'autres lui ont proposé. Maintenant, il sait que vient le temps de la décision personnelle (formation, métier, famille, etc.). Cela l'angoisse ; mais en même temps, il revendique cette possibilité comme un bien propre. Il a peur de se faire voler cette liberté dont il prend peu à peu conscience, et pour la garder

¹ E.H. ERIKSON, *Adolescence*, p. 133.

² E.H. ERIKSON, *Enfance*, p. 175.

³ Cf. pour ces différents stades E.H. ERIKSON, *op. cit.*, p. 169-182.

⁴ E.H. ERIKSON, *Adolescence*, p. 134.

⁵ E.H. ERIKSON, *op. cit.*, p. 134.

il sera prêt aux attitudes les plus surprenantes. « Cela peut également conduire à un paradoxe, à savoir que l'adolescent préférerait agir de façon éhontée au regard de ses aînés, mais de son libre choix, plutôt que d'être contraint d'embrasser des activités qui pourraient être honteuses à ses yeux ou à ceux de ses pairs »⁶. Didactiquement, on comprendra facilement l'importance décisive de structures préservant cette liberté. Les démarches didactiques mettant en œuvre une pseudo-liberté sont inopérantes. Nous pensons en particulier à la forme du débat question-réponse héritée des catéchismes traditionnels. En effet, organiser un débat sur des thèmes controversés de la théologie (Dieu, Jésus fils de Dieu ou autre) n'implique pratiquement jamais une structure ouverte pouvant déboucher sur une révision des affirmations du catéchète. Le terrain d'un tel débat est trop favorable au catéchète car il dispose d'arguments dont le poids risque rapidement de rendre muets les catéchumènes. En effet, leurs questions sur de tels sujets sont souvent confuses et butent sur des difficultés de formulation. L'exercice est au-dessus de leurs moyens. Des questions plus immédiates ont aussi souvent ce caractère illusoire. Demander « Que souhaitez-vous faire la prochaine fois ? » peut très bien dégénérer en une décision autoritaire du catéchète qui refuse les propositions jugées farfelues. Qu'il décide d'un programme n'a rien de négatif didactiquement parlant, mais il doit alors renoncer à faire croire aux catéchumènes que la décision leur appartient ! L'escamotage de la liberté de choix est certainement à l'origine de nombreux symptômes d'indiscipline et de désintérêt, précisément parce l'adolescent manifeste alors une attitude (paradoxe peut-être) qui, elle au moins, relève d'un libre choix : le chahut. La démarche instaurant la possibilité de décisions personnelles est délicate et solidaire d'un climat de confiance accompagné d'éléments sécurisants. Exercer des choix mettant en jeu des conséquences qui échappent totalement au contrôle des catéchumènes n'est pas possible⁷. Il est préférable de restreindre au catéchisme lui-même le champ d'exercice de ce rôle difficile.

Une expérience catéchétique illustre ce propos. Une classe de catéchisme se réfugie dans la passivité. Les rapports interpersonnels sont bons, mais le temps du travail catéchétique reste étrangement fade. Les meilleurs instants se passent dans les pauses. Le programme est préparé et proposé par le catéchète. Les catéchumènes sont simplement « consommateurs ». L'offre suivante est faite au groupe : « Il vous est possible de formuler une proposition concernant la forme future de votre catéchisme. Votre suggestion sera portée devant le conseil de paroisse qui

⁶ E.H. ERIKSON, *op. cit.*, p. 134.

⁷ Cf. à ce sujet notre chap. III, 4. point C.

en discutera et donnera son accord ou non. » Les catéchumènes saisissent l'occasion et font un projet dans lequel ils demandent à disposer d'un local qu'ils pourraient aménager eux-mêmes pour y faire ensuite le catéchisme. Le conseil de paroisse accepte la proposition et offre une salle indépendante de la maison de paroisse ainsi qu'une participation financière. L'équipe se met au travail ; elle commence l'aménagement du local. Les catéchètes doivent donc intégrer le travail catéchétique à la structure didactique « aménagement d'un local ». La réflexion pédagogique et théologique conduira à la mise en place de deux spécificités catéchétiques accompagnant ce travail manuel.

D'une part, la gestion du travail (responsabilités, horaires, « qui fait quoi ? », recherches de finances, etc.) sera constamment mise en discussion et soumise à une continuelle visée critique à partir de la tradition chrétienne. D'autre part, le catéchète travaillera avec les catéchumènes en étant attentif aux tensions, problèmes, impasses surgissant au hasard de cet aménagement. Il éclairera aussi ces points sombres au moyen de la tradition biblique. Voici deux illustrations concrètes de cette double perspective catéchétique :

a) La gestion : à un certain moment se pose la question des mérites de chacun. Tous ne consacrent pas le même temps et la même énergie pour aménager le local. Cette situation ne devrait-elle pas logiquement engendrer des privilèges et des récompenses pour les « travailleurs » les plus assidus ? La question a largement été débattue à partir de la parabole de Matthieu 20, 1ss : *Les ouvriers engagés à des heures différentes*.

b) Fonctionnement : pour assurer une part du financement, les catéchumènes font une collecte. Cette décision a été prise à la suite d'une discussion où chacun et chacune a pu parler de ses ressources financières. Rapidement, certains remarquent une fille ne consacrant qu'une petite somme au financement. Il n'en faut pas plus pour créer une rumeur et la mauvaise humeur. Une affiche posée par le catéchète suffit à régler le problème. Elle a pour titre « A propos de la collecte » et propose le texte de Luc 21, 1ss : *L'offrande de la veuve*.

L'héritage de l'âge ludique constitue « une imagination illimitée quant à ce que l'on pourrait devenir »⁸. C'est le temps des grands projets et de l'identification aux héros. La créativité et le rêve sont en ébullition⁹.

⁸ E.H. ERIKSON, *Adolescence*, p. 134.

⁹ Cf. par exemple J. AREL — La Quête :

Rêver un impossible rêve
Porter le chagrin des départs
Arûler d'une possible fièvre
Partir ou personne ne part

Le monde adulte apparaît comme un rabat-joie. Les adultes ont trahi les rêves, l'imagination a été supplantée par la routine. « Les adultes, leurs rêves sont étouffés, leurs rêves se multiplient mais à feux éteints, ne se réalisent pas ou plus »¹⁰. Les adolescents restent donc très critiques à l'égard de tout ce qui voudrait les rappeler à un peu de réalisme. Leur imaginaire fait fi des limites de la réalité et ils s'opposent à tout ce qui voudrait les empêcher de se réaliser de manière exceptionnelle. L'adolescent s'en prend « avec violence à toute limitation pédantesque de ses propres images de soi »¹¹. L'imagination s'alimente à des thèmes humains fondamentaux tels que générosité, solidarité, liberté, fraternité. En même temps, les adolescents craignent de ne pas être à la hauteur, de ne pas être reconnus dans leurs compétences. Seront-elles suffisantes par rapport à l'attente sociale ? Ainsi, comme pour les autres thèmes, il convient de respecter cet élan, de ne pas le discréditer sous prétexte d'irréalisme ou d'immaturité. Les adolescents pourraient s'en retrouver fatalement confortés dans l'idée de leur inadaptation. Il est certainement plus judicieux d'accueillir cet élan d'imagination pour essayer de lui accorder des possibilités d'expression et de réalisation, mêmes partielles. Le catéchisme peut certainement s'aventurer plus facilement que la société sur ce terrain difficile. « Bien trop souvent, la société piège les adolescents en leur faisant croire qu'ils sont un fardeau dont on ne sait que faire, un GROUPE D'IRRESPONSABLES dont on n'a pas besoin. Elle ne leur dit jamais à quel point elle a besoin de leur générosité et de leur créativité »¹².

Aimer jusqu'à la déchirure
 Aimer, même trop, même mal,
 Tenter, sans force et sans armure,
 D'atteindre l'inaccessible étoile
 Telle est ma quête,
 Suivre l'étoile
 Peu m'importent mes chances
 Peu m'importe le temps
 Ou ma désespérance
 Et puis lutter toujours
 Sans questions ni repos
 Se damner
 Pour l'or d'un mot d'amour
 Je ne sais si je serai ce héros
 Mais mon cœur serait tranquille
 (...)

in : J. BREL, *Œuvre*, p. 29.

¹⁰ Extrait de la lettre d'une adolescence citée in : F. DOLTO, *Paroles*, p. 74.

¹¹ E.H. ERIKSON, *Adolescence*, p. 134.

¹² F. DOLTO, *Paroles*, p. 72-73.

Lors de l'évolution qui précède l'adolescence, l'enfant a acquis le désir de « faire fonctionner quelque chose »¹³. Il doit maintenant trouver ce qu'il peut faire fonctionner et le « faire fonctionner comme il faut »¹⁴. Cette question culminera naturellement dans le choix professionnel. Pour l'instant, l'adolescent cherche tous les domaines où il excelle, où il peut faire valoir un talent incontestable et valorisant. Souvent il s'ingénie à manifester des capacités à faire fonctionner les choses que les adultes maîtrisent moins bien. L'informatique, et tous les jeux électroniques qui lui sont liés, est aujourd'hui un domaine privilégié de l'éclosion de ces talents. La structure didactique qui veut répondre à ce mouvement doit nécessairement offrir des moyens d'expression et d'action très diversifiés. Tous doivent être valorisés. Le catéchisme devra donc recourir à des formes différentes de l'école, qui elle privilégie unilatéralement le travail et la compétence liés au niveau cognitif. De plus, les formes différentes (sport, travaux manuels, expériences) ne sont pas valorisées car elles ne font pas partie des branches dites principales qui déterminent en priorité la promotion. Ici, le catéchisme se doit de développer une richesse méthodologique permettant à chacun de trouver les moyens d'exprimer ses compétences et de trouver ainsi sa place et sa valeur dans le groupe¹⁵.

Les adolescents sont en quête de leur identité, ils quittent lentement le milieu familial sans savoir encore où ils vont. Le cheminement est difficile et ils oscillent en permanence entre un élan vers le monde adulte, une volonté d'y trouver un rôle solide et la peur d'échouer. Toute cette évolution que nous venons de baliser au moyen de thèmes centraux est placée sous le sceau d'un double miroir. L'adolescent essaie de savoir qui il est à ses propres yeux et aux yeux des autres. « Pendant cette période, on est complètement assujéti au MIROIR, au reflet inerte renvoyé par la glace, au reflet vivant que l'on cherche à lire dans les yeux des autres. On y guette le surgissement de soi-même conforme à une image idéale. (...) Quelquefois, on ne sait même plus qui on est, ni ce que l'on veut montrer de soi. On se sent en difficulté avec son être (ce qu'on est) et avec son paraître (ce qu'on veut montrer de soi) »¹⁶. Bal-

¹³ E.H. ERIKSON, *Adolescence*, p. 134.

¹⁴ E.H. ERIKSON, *op. cit.*, p. 134.

¹⁵ On peut illustrer avantagement le propos par une expérience catéchétique. Dans une paroisse le catéchisme commençait par un camp sous tentes sur la montagne. Les catéchumènes et responsables vivaient ainsi trois jours ensemble en quasi-autarcie. Une année, les conditions atmosphériques ont provoqué la panique au moment de dresser le camp. Pluie, vent, éclairs paralysaient la plupart des catéchumènes, sauf deux d'entre eux, fils de paysans et habitués à ce genre de travail dans de telles conditions. Ils firent œuvre efficace et compétente et rétablirent rapidement la situation. Ces deux catéchumènes, par ailleurs scolairement peu brillants, venaient de gagner une place de choix dans le groupe.

¹⁶ F. DOLTO, *Adolescence*, p. 23.

lotté entre le milieu familial et le milieu social adulte, l'adolescent trouve un refuge transitoire dans la bande, le groupe de copains. Un lieu où déjà il peut essayer des rôles et où il peut marquer de manière visible qu'il a quitté l'enfance mais qu'il n'est pas encore intégré au monde adulte. « Comme on sait ce que l'on n'est plus mais qu'on ne sait pas encore qui on est, la bande de copains, le groupe dont on s'entoure nous tiennent lieu de personnalité. On est comme une étoile qui se cache dans une galaxie »¹⁷. La bande élabore une forme de culture alternative qui présente ses valeurs, ses rites, son langage, ses habillements, sa musique etc. L'adolescent s'exerce ainsi à des rôles possibles, s'identifie à des modèles. Il évolue lentement pour enfin trouver sa place et son rôle. Il s'engage dans un « processus grâce auquel une société (souvent par l'intermédiaire de sous-sociétés) identifie le jeune individu en le reconnaissant comme quelqu'un qui avait à devenir ce qu'il est (*the way he is*) et qui, étant ce qu'il est, est considéré comme accepté »¹⁸. La réussite de ce lent processus doit être solennellement attestée. Le rite peut avoir cette fonction de « consécration » dans la mesure où il requiert le double engagement de l'individu adolescent et de la société¹⁹.

F. Dolto propose l'image du homard pour caractériser la situation de l'adolescent. Cette image montre bien le dilemme de sa situation, les dangers et les potentialités qui le guettent. « LES HOMARDS, quand ils changent de carapace, perdent d'abord l'ancienne et restent sans défense, le temps d'en fabriquer une nouvelle. Pendant ce temps-là, ils sont très en danger. Pour les adolescents, c'est un peu la même chose. Et fabriquer une nouvelle carapace coûte tant de larmes et de sueurs que c'est un peu comme si on la "suintait". Dans les parages d'un homard sans protection, il y a presque toujours UN CONGRE qui guette, prêt à le dévorer. L'adolescence c'est le drame du homard ! Notre congre à nous, c'est tout ce qui nous menace, à l'intérieur de soi et à l'extérieur, et à quoi bien souvent on ne pense pas »²⁰. L'adolescent a besoin d'une protection. « Cette période peut être envisagée comme un *moratoire psychosocial* au cours duquel le jeune adulte, grâce à une libre expérimentation de rôles peut trouver où se caser dans un certain secteur de sa société, case nettement définie et qui pourtant ne semble faite que pour lui »²¹. De ce point de vue, l'adolescence reçoit un statut de « laboratoire d'expé-

¹⁷ F. DOLTO, *op. cit.*, p. 113.

¹⁸ E.H. ERIKSON, *Adolescence*, p. 134.

¹⁹ Cf. à ce sujet la note 11 p. 115. Cf. aussi : « les rites et les confirmations de la puberté aident à intégrer et à affirmer la nouvelle identité ». E.H. ERIKSON, *Enfance*, p. 176.

²⁰ F. DOLTO, *Paroles*, p. 14-15.

²¹ E.H. ERIKSON, *Adolescence*, p. 163.

rience » permettant une forme de « simulation » de l'âge adulte et des engagements qu'il implique. Le moratoire n'est pas simplement un délai accordé à l'adolescent, délai qui lui permettrait de voir venir, de reporter à plus tard ses choix. « C'est une période caractérisée par une marge d'options diverses, accordée par la société, et par un comportement ludique provocateur de la part des jeunes (...) »²². L'adolescent se trouve ainsi protégé, dans la mesure où il a droit à une forme d'essais et erreurs qui ne portent pas directement à conséquence.

Le catéchisme doit tenir compte de la situation des adolescents et de leur évolution. Il est un lieu qui offre une concrétion au moratoire. Il anticipe le monde adulte et devient un appui réel au cheminement difficile de l'adolescent. Cet appui, il peut l'apporter de son point de vue spécifique, dans la mesure où la proposition de la foi rejoint directement les problèmes et les questions que soulèvent l'adolescence. Nous reviendrons sur cette question en conclusion de cette deuxième partie. Pour le moment, il est important de préciser la tâche des catéchètes qui sont les partenaires privilégiés des catéchumènes.

La tâche du catéchète est d'autant facilitée qu'il a une vision claire et précise de son travail. Il peut alors réfléchir à sa fonction, ses compétences, sa place, etc., par rapport à l'ensemble du processus catéchétique. En premier lieu, il doit se souvenir qu'il travaille avec des adolescents. Cette situation est très particulière et elle constitue un des facteurs déterminants de son travail. L'adolescence marque une crise, et une crise nécessaire. Il ne convient ni de la nier, ni de l'exalter ou de la décrier. « L'adolescence n'est pas une maladie, mais une crise normative, c'est-à-dire une phase normale d'un conflit accru, caractérisé par une apparente fluctuation de la force du moi aussi bien que par un potentiel de croissance élevé »²³. Le catéchète ne peut pas ignorer cette situation de crise d'où émerge tout le processus de formation de l'identité. Il en tient compte quand il s'interroge sur sa manière d'accomplir sa tâche. Il développe alors une pédagogie adaptée à la situation. « Les crises vécues à la puberté (...) interrogent les adultes sur la manière dont ils vont accompagner les adolescents »²⁴. Le rôle du catéchète est donc placé sous le signe de l'accompagnement. Qu'il le veuille ou non, il est un « représentant » du monde adulte que l'adolescent s'apprête à rejoindre à plus ou moins long terme. Il entre dans ce mouvement d'échanges réciproques. Son rôle est tantôt perçu comme une aide, une stimulation, tantôt comme un frein et un étouffoir. Il endosse ainsi un rôle protecteur qui tente

²² E.H. ERIKSON, *op. cit.*, p. 163.

²³ E.H. ERIKSON, *Adolescence*, p. 171.

²⁴ G. OTTO, *Handbuch*, p. 426.

de donner à l'adolescent les moyens de se lancer dans la découverte du monde nouveau qui l'attend. « Il (l'adolescent) a besoin d'être assisté pour garder l'auto-maîtrise de lui-même, l'auto-gouverne de son corps, qu'il continue à s'auto-materner et à se conduire selon les lois sociales, malgré le bouillonnement de ses fantasmes dus à l'explosion de son désir génital »²⁵. Le catéchète s'efforce de mettre en place les structures appropriées au bon fonctionnement du catéchisme. Celui-ci représente bien davantage que quelques leçons surnuméraires, il constitue un microcosme de vie, avec ses règles, ses possibilités, ses libertés et ses contraintes.

Le catéchisme offre une structure d'accueil et d'échange. Il est un lieu où l'on cherche : on y pose des questions, on y esquisse des réponses, on y suscite des curiosités. « Il ne faut surtout pas savoir, avant qu'il ne sache, ce qu'un adolescent pense. Il ne faut pas espionner, il ne faut pas avoir deviné, ni intuitionné, ce qu'il pense. Il faut seulement être disponible et patient — oui, patient »²⁶.

Dans une situation de cet ordre, l'autorité prend une valeur particulière. En effet, si le catéchète prend au sérieux les adolescents, le problème de l'autorité ne se limite pas à une question d'obéissance ou de désobéissance. Il est lié au thème de la légitimité qui lui est reconnue pour être représentant du monde adulte. Son autorité sera admise quand il sera accepté comme accompagnant dans la crise. Il est nécessaire de trouver l'équilibre entre structure contraignante et autonomie. Se réfugier dans une position extrême, soit l'autoritarisme, soit le laxisme, représente un piège. « On se retrouve souvent face à des adultes (...) qui se cramponnent en disant : "c'est un irresponsable, il faut le surveiller de très près", ou bien qui ont lâché prise en disant : "nous ne pouvons rien, donc il vaut mieux ne rien envenimer" »²⁷. Ces multiples aspects renvoient tous à la question de la relation, qui devient primordiale dans cette situation. « A partir du moment où je considère et interprète l'enseignement et l'éducation comme un système d'interactions, comme un réseau de communication, alors je comprends l'importance, non seulement du contenu, mais surtout du niveau relationnel »²⁸. La relation n'est certes pas de type fusionnel, elle est hipolaire et sa valeur ne doit pas être mesurée à sa faible composante conflictuelle, mais bien à la qualité de la prise en charge des éléments de conflits. Le catéchumène est un partenaire avec ses particularités. Didactiquement, tous participent à une recherche commune caractérisée par l'abandon volontaire de tout

²⁵ F. DOLTO, *Paroles*, p. 128.

²⁶ F. DOLTO, *op. cit.*, p. 134.

²⁷ F. DOLTO, *op. cit.*, p. 75.

²⁸ G. ADAM, *RP Kompéndium*, p. 115-116.

schéma qui voudrait imposer que l'un sait et que l'autre a tout à apprendre. Si l'on prend en compte la réalité de l'adolescent, cela implique « que l'enseignant est prêt à discuter des expériences vécues des élèves (...), est prêt à devenir lui-même un enseigné »²⁹. La recherche commune nécessite des structures didactiques qui intègrent le catéchète au questionnement et qui l'engagent personnellement. Le catéchète ne peut pas rester neutre.

« La neutralité et la distance ne sont pas possibles quand il s'agit de transmettre des connaissances sur la Bible, l'Église, la religion »³⁰.

Le tissu relationnel s'intègre dans un cadre plus large. Comme nous l'avons déjà dit, le catéchisme est placé sous le signe du moratoire. Il a donc pour fonction générale d'être un lieu d'exercice de rôles et de choix. C'est un lieu protégé. Il accorde à un groupe d'âge donné « la place dont il a besoin et dans laquelle on a besoin de lui »³¹. Le fonctionnement qui s'y développe entre les différents partenaires n'est pas hiérarchique, mais dialectique. Didactiquement : l'adolescent n'est plus simplement celui qui apprend, il essaie aussi de faire découvrir quelque chose aux adultes. « Mais durant l'adolescence, les normes de la dépendance enfantine commencent à se renverser : il n'appartient plus seulement aux vieux d'enseigner aux jeunes la signification de la vie. Ce sont les jeunes qui par leurs actions et réactions font comprendre aux vieux si la vie, telle qu'on la leur a présentée, possède une promesse vitale ; ce sont les jeunes qui portent en eux le pouvoir de confirmer ceux qui les confirment, de rénover, de régénérer, de désavouer ce qui est pourri, de réformer et de s'insurger »³². Dans cette perspective, le catéchisme peut être défini comme un enseignement et un apprentissage communs³³. Les formes, les contenus, les règles devraient donc aussi être objets de discussion à propos desquels les catéchumènes pourraient avantageusement exercer des rôles et des choix.

Ce n'est que lorsqu'il est au clair sur la situation catéchétique que le catéchète peut intégrer l'aspect théologique à la réflexion. Il se sait représentant d'une tradition porteuse d'un message ayant l'ambition de donner à toutes et à tous les moyens de se situer et d'entrer dans la vie. Il est le porte-parole de certaines valeurs, de fondements possibles, d'une vision de la vie, toutes choses que l'adolescent est en train de chercher

²⁹ H.-J. FRAAS, *Glaube*, p. 23.

³⁰ G. KRÜHÖFFER, « Wieviel Theologie brauchen Religionslehrer/innen ? — Zum theologischen Profil der Religionspädagogik », in : J. OHLEMACHER, *Grundlagen*, p. 72.

³¹ E.H. ERIKSON, *Adolescence*, p. 262.

³² E.H. ERIKSON, *op. cit.*, p. 275.

³³ Cf. à ce sujet A. BUTENUTH, *Lernen*, p. 70ss.

et de conquérir. « Sans un tel *engagement idéologique*, quelque implicite qu'il soit, dans un mode de vie, la jeunesse souffre d'une *confusion* de valeurs qui peut être spécifiquement dangereuse pour certains mais qui, à une grande échelle, est sûrement dangereuse pour l'édifice de la société »³⁴.

La tâche spécifique du catéchète est donc de donner à la tradition biblique la chance d'être entendue. Mais cette tradition ne se compose pas d'une série de réponses toutes faites et dont la vérité n'est pas à mettre en question. La théologie se présente comme un effort interprétatif lié à des situations historiques. Le catéchisme et ses particularités représentent une situation historique précise et la tradition biblique devra être interprétée en fonction d'elle si elle veut avoir une chance d'être reçue. Catéchumènes et catéchètes sont partie prenante de cette interprétation. Elle se développe dans le double questionnement et de la vie, et de la tradition. La démarche n'est innocente pour personne, et c'est souvent le catéchète qui s'y trouve remis en question le plus fortement³⁵. Telle est l'idée d'un processus ouvert. Théologiquement, il se justifie par l'idée unanimement admise qu'on n'est pas chrétien une fois pour toutes, mais qu'on le devient. La recherche et la remise en question face à la tradition biblique s'inscrivent dans ce devenir. Leur corollaire didactique consiste à ne pas définir à l'avance la forme et le contenu définitifs de la tradition chrétienne. « Et cette réponse (à la tradition chrétienne) n'est pas donnée une fois pour toutes. Elle est à renouveler chaque jour, au gré des circonstances, dans un processus d'interprétation et de compréhension qui la maintient sans cesse vivante »³⁶. On n'exclut pas pour autant l'idée d'un contenu de la foi chrétienne. L'analyse de la situation, la prise en compte de l'expérience de chacun permettent certainement d'élaborer un réseau d'interrogations à l'adresse de la tradition chrétienne au travers de ses thèmes fondamentaux. Nous retenons comme thèmes fondamentaux ceux qui spécifient clairement le christianisme. Si l'on veut les intégrer à une démarche pédagogique impliquant une didactique ouverte, il convient de les situer dans leur relation dialectique avec des thèmes anthropologiques. Par leur double structure théologique et anthropologique ils constituent tous des lieux d'émergence de la question du sens et des valeurs. A ce titre, ils sont en rapport de continuité avec la tradition humaniste. « Paul partage avec cette tradition (sc. celle de l'humanisme grec) la conception que "le salut" est vécu par l'homme comme une "humanisation" (...) de l'existence humaine »³⁷.

³⁴ E.H. ERIKSON, *Adolescence*, p. 198.

³⁵ Cf. à ce sujet M. BAUMANN, P.-L. DUBIED, « Théologie et pédagogie », in : *ETR* 3/1986/380s.

³⁶ P.-L. DUBIED, « Tradition et aventure spirituelle », in : *ETR*/1991/223.

³⁷ H.D. BETZ, *Paulus*, p. 141.

Nous proposons trois thèmes fondamentaux constitutifs de tout catéchisme³⁸.

1° La foi en Dieu. L'homme n'est pas son propre créateur, il n'est pas la mesure absolue de toute chose. Il ne dispose pas de la vie qui reste marquée du sceau de la transcendance. Son correspondant anthropologique est la précarité et les limites de l'existence humaine.

2° La foi en Jésus. L'homme est invité à recevoir une possibilité de vie qui le restitue dans son humanité. Cette possibilité est offerte à l'homme par-delà ses mérites. Son correspondant anthropologique est la quête nécessaire du sens pour tout homme³⁹.

3° L'espérance. Rien n'est définitif et acquis. La vie exige un engagement, elle propose une tâche. Sans pouvoir le garantir, l'homme est invité à croire à un avenir possible. Le correspondant anthropologique est la question de la confiance fondamentale face à la vie et à la mort.

Ces trois thèmes ne sont ni exclusifs, ni exhaustifs. Ils ne prétendent pas à une formulation définitive. Ils représentent tout au plus les points de nécessaire convergence entre la vie, les questions qu'elle suscite et les réponses que propose la tradition chrétienne. La manière de les aborder reste ouverte. Elle dépend de l'analyse pédagogique, didactique et théologique de la situation. Les divers livres du Nouveau Testament reflètent parfaitement cette variabilité de la formulation des thèmes fondamentaux⁴⁰.

Didactiquement cette variabilité implique la recherche de structures qui la favorisent. Dans ce sens, la formule traditionnelle du catéchisme donné par le pasteur est largement défavorable. Une équipe de catéchètes présentera automatiquement différentes sensibilités, différentes manières d'aborder les divers thèmes. Il serait bon qu'une telle équipe n'ait pas un caractère trop monolithique, mais que les différents catéchètes viennent d'horizons aussi divers que possible et aient des formations variées. Avoir dans l'équipe de fins connaisseurs de la théorie du caté-

³⁸ Nous nous inspirons très largement de K. WEGENAST, *Sekundarstufe*, p. 152-153. Cf. aussi J. OHLEMACHER, *Grundlagen*, p. 75. L'unité et la cohérence de ces thèmes sont données par la figure de Jésus de Nazareth. Celle-ci s'inscrit dans la logique adolescente de la recherche de modèles et d'idéaux. Ces thèmes rejoignent la proposition de P.-L. DUBIED qui formule le contenu du catéchisme au moyen de la Trinité (*Apprendre*, p. 135ss.).

³⁹ Cf. à ce propos P.-L. DUBIED, *L'athéisme*, p. 40ss.

⁴⁰ Deux articles de H. BRAUN illustrent le propos, « Der Sinn der neutestamentlichen Christologie » et « Die Problematik einer Theologie des Neuen Testaments », in : H. BRAUN, *Gesammelte Studien*, p. 243-282 et 325-342. L'auteur montre comment les mêmes thèmes varient dans leur formulation, tout en correspondant à des thèmes anthropologiques constants.

chisme représente une richesse appréciable. Si le pasteur peut proposer un apport théologique, un enseignant peut être indispensable pour l'aspect pédagogique. Toute l'équipe doit avoir en commun le souci de travailler dans un projet didactiquement ouvert. Contrairement aux évidences ecclésiastiques habituelles, il n'est pas certain que les meilleurs catéchètes seront ceux qui sont le plus engagés paroissialement. Un catéchète recruté dans les marges de la paroisse, très critique à l'égard de la tradition chrétienne, peut, à lui seul, attester l'authenticité de l'ouverture didactique du catéchisme. Il rend plausible l'affirmation que le catéchisme est un lieu d'expérimentation de rôles et de valeurs. Il a presque naturellement le profil d'un adulte qui accompagne et cherche avec les adolescents, leur donnant l'occasion d'acquérir l'autonomie indispensable dans les questions de la foi. Trop souvent, les qualités souhaitées pour le catéchisme sont celles nécessaires à une catéchèse pour adultes : avoir une large expérience de foi, pouvoir la partager, la formuler, l'expliquer. La situation des adolescents exige une autre attitude. Le pasteur lui-même doit s'astreindre à une discipline pédagogique, tant il est vrai qu'il est tenté de confondre culte et catéchisme. Il limite alors sa réflexion pédagogique à un effort de simplification et d'adaptation des thèmes qu'il développe dans sa prédication⁴¹.

L'idée du moratoire peut être reprise théologiquement. Elle signifie que le catéchisme est un microcosme de vie dans lequel les potentialités de la foi sont exercées et interrogées au fil des questions, des problèmes, des impasses qui y surgissent. Ces éléments interrogateurs sont naturellement organisés et provoqués ; ils ont un caractère fictif, donc protecteur⁴². Le processus global est soumis à la réflexion didactique⁴³. Seule cette réflexion permet de donner au catéchisme une forme adaptée à la situation des adolescents. C'est ainsi qu'ils pourront être accompagnés, écoutés et conduits vers une certaine autonomie qui ne concerne pas uniquement le domaine social, professionnel, mais bien entendu aussi celui de la foi. Le cheminement mis en place tend à promouvoir un mouvement d'autonomie qui consiste à développer de la part des adolescents

⁴¹ Sur la composition de l'équipe de catéchètes, cf. chap. VIII.1.

⁴² Cf. à ce sujet notre chapitre III et particulièrement les remarques sur la méthode indirecte.

⁴³ Traditionnellement la réflexion didactique porte sur le moment où l'on « fait du catéchisme ». Ainsi dans un camp, l'habitude veut que l'on considère comme catéchisme les moments particuliers réservés à des thèmes religieux, par exemple. Une approche plus globale envisage une réflexion didactique sur l'ensemble de la vie du camp. L'organisation générale du camp avec ses temps de jeux, d'échanges, de repas, etc., est également un lieu d'expérimentation des potentialités de la tradition chrétienne. Une participation des adolescents à l'organisation des différentes activités du catéchisme résulte d'une approche pédagogique *et* théologique du problème.

une attitude sélective à l'égard de l'autorité, de toute autorité. « Devenir adulte, et également adulte dans la foi, signifie un comportement sélectif à l'égard de l'autorité. (...) mais aussi se distancer de l'autorité en tant qu'instance incontestable pour devenir autonome dans son jugement et ses convictions. Ceci n'est pas seulement vrai à l'égard des parents, des pasteurs, (...) mais aussi à l'égard des témoins bibliques »⁴⁴.

Comme la réflexion pédagogique-didactique, la réflexion théologique touche à l'ensemble de la réalité du catéchisme.

Si catéchumènes et catéchètes sont les premiers partenaires du catéchisme, d'autres facteurs importants interviennent également. Avant de continuer cet inventaire, nous aimerions encore profiler la situation didactique des partenaires du catéchisme à travers un remarquable ouvrage pamphlétaire du début du siècle⁴⁵. Cet ouvrage de pédagogie générale n'est pas sans intérêt pour le catéchisme. Il permet de souligner trois aspects didactiques importants.

A. Enseigner. « Le pédagogue que l'enfant aura sous les yeux pendant des milliers d'heures n'est ni un artiste, ni un inventeur, ni un artisan attaché à sa besogne ; ce n'est pas un homme qui cherche, qui fait des hypothèses, qui se trompe, qui se remet à sa tâche avec ardeur et dont l'activité serait contagieuse. C'est un monsieur instruit qui s'adresse à un public de jeunes ignorants. » (41-42) Portrait cruel, mais qui *a contrario* évoque une image juste du catéchète. Une réflexion catéchétique sérieuse renonce à l'ancien schéma décrivant le catéchisme comme l'instruction d'ignorants. Le catéchisme est une recherche commune. Il ne se constitue pas autour d'une table des matières que le catéchète connaît — pour l'avoir enseignée tant d'années — et dont le catéchumène est soupçonné ne rien savoir. Catéchumènes et catéchètes sont placés devant de mêmes interrogations, de mêmes impasses et de mêmes inquiétudes ; ils travaillent à une recherche commune. Certes, le catéchète est responsable de la conduite de cette recherche, mais il n'est pas le garant de son aboutissement. La démarche implique une activité des catéchumènes. « La question que je pose est bien simple : vaut-il mieux fournir à l'enfant, en abondance, pendant des années, les étiquettes que les hommes ont mises sur les choses, ou bien s'arrêter patiemment avec lui devant des choses vivantes, étonnantes, émouvantes ? » (32) Face aux questions qui surgissent, le catéchète doit se risquer à des réponses provisoires plutôt

⁴⁴ T. MÜLLER, *Konfirmation*, p. 85.

⁴⁵ H. ROORDA, *Le pédagogue*. Toutes les citations qui vont suivre sont tirées de ce petit livre. Elles ne font pas l'objet d'une note mais le numéro de la page figure entre parenthèses.

qu'asséner des vérités définitives. Il se risque à donner sa réponse à l'interpellation que lui adresse la tradition chrétienne et s'efforce d'inventer les formes didactiques permettant aux catéchumènes de constater qu'il est lui-même interpellé, bousculé par l'Évangile. « Le malheur des maîtres d'école est de ne jamais trouver parmi leurs élèves un contradicteur *ayant de l'autorité*. » (40) Le catéchisme peut échapper à ce malheur, car le catéchète n'échappe pas toujours à l'autorité de l'Évangile.

B. Apprendre. « L'écolier ne connaît de la science que ce qui n'a aucune valeur éducative : les formules exprimant les résultats obtenus. Il ignore la probité exemplaire, la curiosité et la persévérance contagieuses du savant. Celui-ci, en abordant un problème nouveau, en est réduit à tâtonner, à faire des hypothèses et des vérifications, à reconnaître ses erreurs et à recommencer. On pourrait habituer l'enfant au même mode d'activité. » (75) Il est indispensable de prendre les adolescents au sérieux. Au catéchisme, on permet à l'adolescent de faire sa recherche personnelle, on lui donne l'occasion de formuler ses propres questions et on l'aide à élaborer des réponses, des tentatives de solutions. Lui apprendre un langage de la foi tout fait n'est pas judicieux, au contraire on essaiera de le convier à une élaboration personnelle. D'un point de vue théologique, cette démarche a un caractère d'évidence trop souvent ignoré. Les auteurs bibliques n'ont pas travaillé autrement. Les témoignages qu'ils nous laissent sont l'aboutissement de tout leur cheminement et de leur questionnement suscité par la rencontre de Jésus de Nazareth et de ses témoins. C'est un mouvement de ce type que l'on recherche dans le processus catéchétique. Et la démarche se caractérise précisément par le tâtonnement, les hypothèses et les vérifications, les erreurs et les recommencements dont parle Roorda. « Voici qui est plus grave. Le savoir de l'écolier est bien plus la récompense de sa docilité que le fruit de son activité. C'est un aliment spirituel que sa curiosité ne réclamait pas. Sa tâche habituelle est de formuler dans une langue qui n'est pas la sienne les idées des autres. » (71-72) Cette prise au sérieux nécessite aussi que l'on parte et que l'on parle de la situation réelle du catéchumène. Les questions dont on traite ne sont pas des questions dogmatiques, décidées à l'avance, mais elles surgissent de l'analyse préalable de la situation. Renonçons à poser les questions que personne ne se pose, même si elles ont une pertinence dogmatique incontestable ! Persister à les poser condamne le catéchisme à l'abstraction et au désintérêt des partenaires. « Mais donner sans cesse des explications à des enfants silencieux qui ne les demandent pas, quelle amertume, parfois ! » (90) Cette impasse pédagogique est plus fréquente qu'on ne le pense généralement. Son premier symptôme est l'ennui et la passivité. Il provoque souvent la remar-

que désabusée que « rien ne les intéresse ». On incrimine alors notre temps et son matérialisme grandissant qui produit inévitablement un désintérêt pour les choses spirituelles. Didactiquement, l'analyse n'est pas correcte. C'est la manière de présenter « les choses spirituelles » qui est fautive. On les a réduites à des vérités générales sans prise sur la réalité. Leur correspondance avec l'Évangile reste superficielle et se nourrit d'une illusion de vocabulaire faisant recours avec plus ou moins de rigidité à des formules bibliques. Dans ce cas, la réflexion fait l'économie fatale de la dimension herméneutique devant accompagner toute préparation catéchétique. A l'ennui succède bientôt le chahut et cette protestation chaotique est certainement plus proche de la tradition évangélique que la fossilisation dogmatique d'un message.

C. Comment enseigner et apprendre ? « Ce n'est pas en posant aux écoliers, pendant des années, des questions qui n'admettent qu'une seule réponse acceptable, qu'on affine leur esprit et qu'on leur enseigne la tolérance. (...) On n'instruit pas de la même manière les enfants dont on veut assouplir et fortifier l'intelligence et ceux que l'on prépare à des examens dont le programme est connu d'avance. » (85) Répétons-le, le processus catéchétique doit être ouvert. Les réponses apportées aux questions surgissant dans ce microcosme de vie ne peuvent être que provisoires et personnelles. La diversité est indispensable. « Je veux dire qu'il (le maître) ne sera pas pressé de communiquer à ses élèves *sa propre science*. Il s'en tiendra à ce principe essentiel : L'ACTIVITÉ D'ABORD ; LA FORMULE APRES. » (93) Le catéchumène doit pouvoir s'exercer aux potentialités de la foi, il doit en avoir joué certains enjeux et alors il pourra trouver des formulations personnelles, il aura les moyens de peut-être élaborer une confession de foi qu'il pourra discuter, comparer, corriger, recommencer. « Qu'est-ce qui ne peut pas être remis à plus tard ? Voilà la vraie question. » (36) Le catéchisme ne peut pas faire le tour de la question. Il est une manière exemplaire de travailler ; il incite à une recherche personnelle et communautaire à propos de la foi. Il représente un point de départ, chacun ayant encore la vie devant lui pour continuer les découvertes. Souvent, le catéchisme a un programme trop ambitieux. La matière abordée est trop importante. Bien malgré lui, il produit alors l'inverse même de ce qui est visé, car il laisse l'impression fallacieuse que maintenant, les catéchumènes savent ce qu'est la foi chrétienne. Pas étonnant que pour beaucoup d'adultes, la question soit alors réglée ; elle ne nécessite alors plus que quelques cours de répétitions de mariage en baptêmes et de fêtes religieuses en services funébrés. La confirmation insiste même lourdement dans ce sens, en particulier quand son enjeu est dramatiquement réduit à l'alternative d'accepter ou de refuser la foi chrétienne. Elle devrait davantage être une « remise de diplômes »

attestant une compétence nouvelle : celle d'interroger la tradition chrétienne à partir des questions de sens et de valeurs qui surgissent au hasard des vies personnelles. Le catéchisme n'est qu'une première initiation à cette découverte fondamentale : la foi chrétienne est une réponse légitime dans le dédale des questions de la vie et de la mort.

« Il faut que le pédagogue apprenne à s'abstenir, et à se taire. » (99)
 Cette discipline permettrait certainement aux catéchètes de maintenir ainsi un processus didactique ouvert, respectant le catéchumène et donnant toute sa chance à l'Évangile.

La forme générale du catéchisme, son organisation dans le temps et dans l'espace font partie de la réflexion didactique. Nous les abordons ici sous un angle large. Nous donnerons de plus amples précisions dans notre point V.2. Nos analyses précédentes montrent que le catéchisme se distingue largement du processus didactique scolaire auquel tous les adolescents sont habitués. Certes, on y retrouve des éléments semblables, en particulier chaque fois que l'on transmet des connaissances objectives ou des informations. Pourtant, cet aspect du processus ne représente pas l'essentiel du catéchisme. Même s'il fait partie, tout comme l'école, d'un mouvement d'enseignement et d'apprentissage global, on peut très clairement mettre en évidence des accentuations différentes. Celles-ci sont suffisantes pour permettre l'élaboration d'un cadre didactique propre au catéchisme. Nous regroupons ces différences en quatre points :

a) L'enjeu essentiel du catéchisme touche au système de convictions. Chacun est impliqué à titre personnel dans le processus, puisqu'il est en quelque sorte « l'objet » privilégié de toute la recherche. Les questions existentielles sont au premier point de l'ordre du jour.

b) Par conséquent, la démarche porte un accent inductif. Le catéchumène ne reçoit pas des réponses toutes faites ; elles ne font pas l'objet d'un livre du maître. Il doit se mettre lui-même en recherche. Les solutions esquissées ont toujours un caractère provisoire et tout le processus est évolutif. De ce fait, les réactions des participants sont constitutives de l'apprentissage lui-même, elles l'influencent et le modifient en permanence.

c) Les formes de communication, de langage, d'enseignement sont très diversifiées. Au contraire de l'école, le catéchisme ne privilégie pas systématiquement le niveau cognitif. Il utilise le jeu, la fiction, la méditation, la réflexion, l'expérience etc.

d) Le statut institutionnel du catéchisme n'est en rien comparable à celui de l'école ;

— le catéchisme n'est pas obligatoire. Les raisons pour lesquelles les adolescents le suivent sont assez confuses ;

— le catéchisme ne connaît pas de conditions d'échec ou de réussite précisément définies ; le travail qui s'y fait n'est pas sanctionné par des notes ;

— le catéchisme n'est pas soumis à un plan d'étude contraignant, ses contenus correspondent à des lignes générales ;

— aucune attente sociale explicite et immédiate n'est formulée à l'égard du catéchisme par rapport aux compétences que l'on peut y acquérir.

Ces différences impliquent une nouvelle structure didactique, différente de celle de l'école⁴⁶. Une structure dont la difficulté première tient peut-être au fait qu'elle n'a pas de support institutionnel contraignant. Le catéchisme doit relever un défi : faire valoir sa légitimité et son importance sans l'appui d'une reconnaissance sociale évidente. Le moratoire caractérise très bien cette nouvelle forme qui autorise des essais, des expériences, l'exercice de compétences et d'impertinences. En s'éloignant résolument des habitudes scolaires, le catéchisme doit prendre garde à ne pas s'arroger une légitimité usurpée. On connaît les réserves adolescentes à l'égard de l'institution scolaire et le catéchisme se fourvoierait totalement en abondant dans le sens des adolescents et en accordant une sorte de pseudo-laxisme sur toutes les questions scolaires les plus controversées : discipline, travail, rigueur, horaire. Le catéchisme ne doit pas construire sa légitimité en dénigrant l'école, il doit la gagner par lui-même. Et il peut justement le faire en restant exigeant. Une fâcheuse méprise suppose que le catéchisme serait en concurrence avec l'école. Il est autre chose et il ne peut pas se construire en opposition à l'école. Tout comme elle, il participe au mouvement éducatif général.

Le moratoire fait du catéchisme un lieu particulier : une sorte de microcosme de vie. Il peut donc s'organiser afin d'endosser son rôle de lieu de vie, lieu où l'on travaille, mange, rit, pleure, s'amuse, discute, expérimente, etc. Le groupe a besoin de son lieu constituant son centre de ralliement. Le moratoire s'organisant dans cette perspective annonce la fin irrémédiable de la rencontre hebdomadaire de catéchisme. C'est aussi la condamnation définitive de la salle de catéchisme ressemblant à s'y méprendre à une salle de classe. Le temps lui-même se structure bien autrement qu'à l'école.

L'organisation globale du catéchisme s'impose une certaine souplesse, qui autorise une cohabitation harmonieuse avec les autres activités des adolescents.

⁴⁶ Cf. à ce sujet G. OTTO, *Handbuch*, p. 426.

La structure espace-temps peut être présentée ainsi : le catéchisme s'organise autour d'un local. Il est marqué de l'identité de ses usagers. La décoration est affaire des catéchumènes. Son aménagement est fonction des impératifs du travail catéchétique, mais il permet aussi de créer à l'occasion, les atmosphères propres aux activités des adolescents. Différentes formes de travail s'organisent alors. Afin de garder une souplesse à l'endroit des nombreuses sollicitations dont l'adolescent fait l'objet, l'agenda d'activité est établi pour toute une année. Les différentes activités ne devraient pas se situer toujours aux mêmes heures et le même jour de la semaine. Cela évite les collisions hebdomadaires d'intérêts, et par là même les dramatisations inutiles. Comment un adolescent, talentueux footballeur, pourrait-il comprendre qu'il doit choisir entre le football et le catéchisme ? D'ailleurs, y a-t-il vraiment incompatibilité ? L'agenda propose trois formes d'activité :

a) Des travaux thématiques se déroulant à la fois au local et en extérieur. La formule de rencontres de plusieurs heures avec petit repas est souvent très favorable. On peut ranger les camps dans ce premier type d'activités.

b) Des activités beaucoup plus souples dans l'utilisation du local. Elles relèvent du travail individuel de chaque catéchumène : mettre ses documents catéchétiques en ordre, classer des photos, faire un petit rapport sur une activité, etc. Ce travail individuel nécessitant peut-être un heure, pourrait se faire dans le cadre d'une permanence d'ouverture du local. Les catéchètes sont à disposition quelques heures durant plusieurs jours. Ils sont là pour aider les catéchumènes à réaliser leur tâche, mais aussi pour des échanges informels et des discussions à bâton rompu. La règle de ces permanences est le libre va-et-vient, avec comme seule exigence l'accomplissement du travail personnel. Une activité de ce type crée certainement des liens, ouvre des opportunités de dialogue et d'écoute, structure librement les relations. Elle permet l'exercice d'un certain style de vie.

c) Des activités pratiques. Un choix d'engagements est offert aux catéchumènes. Ces activités ressemblent plutôt à la formule « stage ». Elles consistent, par exemple, en une tâche sociale (visites, coup de main, etc.). Ces différentes offres pratiques sont choisies en fonction des thèmes traités en catéchisme. Elles permettent de s'exercer à des rôles et à des compétences. Chacun choisit ce qui l'intéresse.

Par leur diversité, les différents registres du travail catéchétique créent le microcosme de vie du moratoire. Ce cadre immédiat (les formes, les horaires, les lieux) n'est pas un moyen pédagogique préalable à l'activité catéchétique proprement dite. Il n'est pas la sauce qui fait passer le poisson. L'ensemble du processus est sous une forme ou une autre le maté-

riau brut qui permet le travail catéchétique. Les catéchètes portent donc une attention soutenue à ce qui se passe dans ce microcosme de vie. Les thèmes peuvent se nourrir des expériences vécues dans les permanences. Le travail effectué lors d'un stage permet parfois de mieux comprendre un thème. La structuration des relations peut être mise à profit au moment d'approfondir des questions existentielles. Le travail catéchétique fondamental fait partie intégrante de l'ensemble du processus. Il n'y a pas de moments où l'on fait du catéchisme et d'autres où l'on s'amuse. Le travail catéchétique est constitué par la réflexion, l'expérience et la compréhension qui s'élaborent dans ce microcosme de vie et qui émergent au fil des rencontres. L'idée du moratoire permet à la didactique de créer un laboratoire d'expérience de la vie, un « atelier protégé ». Les expériences faites bénéficient de la protection de la fiction, de la dédramatisation de l'humour et de la garantie d'une atmosphère respectueuse de chacune et chacun. La tradition biblique est interrogée dans ce microcosme de vie. C'est là qu'elle se formule et qu'elle devient porteuse d'espérance. Les adolescents en découvrent ainsi la pertinence et la vérité. Elle trouve sa légitimité dans sa capacité à aider à la compréhension du vécu. Nous reviendrons sur le détail de ce fonctionnement au point VI.1. Cet aspect du cadre immédiat du catéchisme précise l'idée d'une didactique ouverte. Son ultime avantage est de préserver la liberté de chacun. En effet, si la tradition chrétienne doit attester de sa pertinence, rien n'oblige les catéchumènes à la lui reconnaître. Le processus catéchétique peut conduire à un refus d'interroger cette tradition ou à lui accorder la compétence d'éclairer et de fonder la vie. Une didactique ouverte ne peut aller au bout de son programme (présenter les points indispensables pour comprendre la foi chrétienne) sans que ses participants souhaitent parcourir ce chemin. Cette précision souligne combien une didactique ouverte est à l'opposé d'un principe catéchétique ayant son lot de notoriété et qui consiste à simplifier le problème en disant : « Nous exposerons la doctrine chrétienne et ensuite chacun en fera ce qu'il voudra. » Ce slogan est didactiquement irresponsable et délègue théologiquement l'incompétence didactique des catéchètes à la responsabilité du Saint-Esprit. Le fleuron d'un catéchisme se structurant au moyen d'une didactique ouverte est que ce catéchisme peut échouer ! Ce constat à l'avantage de profiler ce que nous avons appelé la méthode indirecte. La mise en route du processus catéchétique ne peut pas s'imposer. Elle doit constamment faire halte devant la liberté des catéchumènes, leur donner les moyens de prendre à leur propre compte la poursuite du processus. Mettre en route le processus catéchétique dans le respect de la liberté des catéchumènes signifie qu'il est indispensable de travailler avec une méthode indirecte⁴⁷.

⁴⁷ Cf. chap. VI.2 et la spécification théologique de la méthode indirecte.

Pour conclure, nous reprenons quatre éléments sociologiques liés au catéchisme.

a) La paroisse. La mise en place d'une forme ou d'une autre de catéchisme doit se faire en accord avec la paroisse. Les considérations proposées ici présupposent un développement harmonieux du catéchisme au sein de la paroisse. « Le cadre de référence de tout apprentissage religieux est constitué par la paroisse (...) »⁴⁸. Cette constatation, unanimement relayée par les chercheurs⁴⁹ peut être interprétée dans différents sens. La paroisse est parfois considérée comme la chance du catéchisme, le lieu où tous les contenus théoriques sont concrétisés. La paroisse devient la légitimation du catéchisme. Cette compréhension est problématique, car elle ne tient pas compte de la dimension psychologique et sociale de la crise de l'adolescence. De plus, une telle approche risque fort de contribuer à une « fermeture » du processus didactique, car il n'est pas évident d'apporter des renouvellements et des remises en question adolescentes dans une institution largement marquée par des traditions vénérables. La rencontre entre catéchisme et paroisse doit se faire sous le signe de l'échange plutôt que sous celui de la confrontation. La didactique réfléchit aux structures suscitant cet échange. La paroisse peut être comprise comme une extension occasionnelle du moratoire. Elle devient un lieu socialement plus « adulte » permettant tout de même l'exercice de rôles et de compétences. La paroisse joue un peu le rôle d'intermédiaire entre catéchisme et société. Deux structures paroissiales au moins favorisent cet exercice : d'une part, le conseil de paroisse, d'autre part, les activités de jeunesse. Des rencontres avec l'un ou l'autre de ces groupes donnent un visage à la paroisse et préparent une rencontre plus large avec la communauté paroissiale. Dans l'idée d'une didactique ouverte, la paroisse n'a pas une fonction apologétique devant sceller la validité de l'enseignement catéchétique ; au contraire, elle est le forum bienveillant devant lequel les catéchumènes font valoir certaines compétences : participation active à un culte, animation d'une soirée paroissiale, présentation d'un spectacle, tournage d'un film, etc. Ce forum est ensuite le lieu d'échanges et d'interrogations réciproques. Les jeunes font ainsi une première expérience avec une institution sociale respectant leur situation actuelle. Trop souvent, la paroisse est le premier lieu de désenchantement social des adolescents : leur compétence y est niée, leur enthousiasme freiné et leurs propositions ignorées. Plus grave encore : cette attitude est souvent justifiée par le manque de foi des adolescents

⁴⁸ H.-J. FRAAS, *Glaube*, p. 284.

⁴⁹ Cf. la bonne présentation du problème chez G. ADAM/R. LACHMANN, « Was ist Gemeindepädagogik ? », in : G. ADAM, *Kompendium*, p. 13-54, en particulier p. 43ss.

et leur manque d'orthodoxie. Le catéchisme est la chance des paroisses, si du moins elles veulent se comprendre comme Église. La revendication de Neidhart est percutante : « Dans le catéchisme, ils (les catéchumènes) doivent faire l'expérience d'une institution qui est là pour eux, une "Église pour les autres" »⁵⁰. Le catéchisme est un partenaire privilégié préservant la paroisse d'un immobilisme apeuré, premier signe de sénescence institutionnelle. Dans son dialogue avec le catéchisme, elle peut retrouver une certaine souplesse, une ouverture à la critique et une forme de modestie. Une didactique ouverte du catéchisme est porteuse du *semper reformanda*. Mais plus important que tout, l'impertinence adolescente peut rappeler à une paroisse le message fondateur qui l'appelle à la vie. « L'institution doit enfin être porteuse d'un message libertaire. Le critère qui juge toute institution c'est le message originel dont elle est issue »⁵¹.

b) Les parents. Sous une forme ou une autre, la participation des parents est souhaitée. Ce souhait n'est pas le propre du catéchisme. Toutes les organisations s'occupant d'adolescents ont tendance à solliciter l'engagement des parents. Nous ne pensons pas qu'une participation active des parents soit judicieuse. Ils devraient plutôt faire l'objet d'informations complètes sur le catéchisme, son déroulement ses activités. De la part des catéchètes, la transparence est indispensable. Ils doivent aussi offrir leur disponibilité aux parents, maintenir la possibilité de discussions, de visites personnelles ou groupées ; mais la participation concrète des parents au catéchisme devrait se limiter à un rôle de spectateurs, d'invités occasionnels. Une telle proposition va à l'encontre des habitudes, qui ont la tendance générale d'associer les parents aux activités même de catéchisme : week-end commun, soirée parents-adolescents, prise en charge de certains thèmes par les parents eux-mêmes, etc.⁵². Ce faisant, on prive les adolescents d'une occasion d'exercer un rôle essentiel pour eux : l'autonomie face à la famille. Le catéchisme est un des lieux où peut se développer l'apprentissage de compétences nouvelles et essentielles (souvent insoupçonnées) en dehors de la cellule familiale. C'est un exercice important qui a l'avantage de se dérouler dans de bonnes conditions ; dans ce sens, il peut être un correctif équilibrant à l'autre pôle d'activités indépendantes de la famille : la bande. Les soirées où les parents sont invités pour découvrir « l'autonomie » des adolescents ont certainement un poids majeur et positif dans l'évolution vers l'autonomie.

⁵⁰ W. NEIDHART, « Konfirmandenunterricht in der Volkskirche », in : Comenius-Institut, *Konfirmandenarbeit*, p. 179.

⁵¹ J.-C. BARREAU, *Question*, p. 87.

⁵² Cf. *KU-Praxis*, n° 12/13, « Konfirmanden-Eltern-Arbeit ».

c) L'école. Nous l'avons déjà souligné, le catéchisme et l'école sont deux lieux didactiques différents. Ne les mettons pas en concurrence ! Le catéchisme et l'école doivent collaborer dans l'élaboration des contenus et des thèmes. Les catéchètes gagnent à connaître le programme de l'enseignement religieux de l'école. Sa connaissance permet d'évaluer l'état du savoir lors de l'élaboration des séquences catéchétiques. On évite ainsi des redites génératrices d'ennui et de désintérêt.

La collaboration entre école et catéchisme s'articule à partir de la différence des deux processus. Les buts ne sont pas identiques. L'enseignement religieux scolaire se définit à partir d'un cadre institutionnel strict, totalement absent au catéchisme. Distinguer soigneusement les champs didactiques évite une concurrence déloyale entre les deux institutions. Il en résulte au contraire une complémentarité bienvenue. L'école porte l'accent essentiel sur l'aspect culturel de la tradition chrétienne, c'est-à-dire son appartenance au patrimoine humain. Elle privilégie donc une approche historique de cette tradition. Une introduction à la Bible en tant que document de la littérature universelle est un travail s'avérant extrêmement précieux pour le catéchisme. Il est souhaitable que l'école présente la foi chrétienne dans sa dimension historique et dans sa préention à donner un éclairage original sur la vie. Didactiquement parlant, elle se limite à une démarche essentiellement cognitive intégrée à l'ensemble de la démarche didactique de l'institution scolaire. Vouloir établir, dans une leçon hebdomadaire, les structures d'une didactique ouverte, serait absurde. Finalement, le catéchisme et l'école doivent travailler en exigeant de leurs enseignants et catéchètes des compétences minimales. Pour l'un et l'autre domaine, réduire l'exigence à la bonne volonté doublée d'une foi personnelle solide reste une illusion catastrophique et irresponsable.

d) L'actualité. Notre temps est marqué par l'émergence de nouveaux facteurs menaçants. L'avenir est hanté par le souvenir du totalitarisme barbare et de ses diverses résurgences actuelles⁵³. Le pouvoir de destruction développé par l'industrie de guerre prend des dimensions inconnues jusqu'à ce jour⁵⁴. La pollution fait sentir ses effets infiniment destructeurs jusque dans nos campagnes les plus retirées⁵⁵. La technique dérape ; primitivement au service des hommes, elle engendre ses propres dynamiques incontrôlables⁵⁶. La crise de l'adolescence se manifeste dans cette atmosphère générale. Elle trouve en elle un terrain de renforcement

⁵³ Cf. à ce propos J.-F. REVEL, *La tentation*.

⁵⁴ Cf. A. JACQUARD, *Cinq milliards*, p. 113ss.

⁵⁵ Cf. J. DESHUSSES, *Délivrez*, p. 17-96 en particulier.

⁵⁶ Cf. J. NEIRYNCK, *Le huitième jour*, p. 50ss en particulier.

des craintes diffuses qui lui sont liées. Marquée par diverses déstabilisations familiales, sociales et psychologiques, l'adolescence retrouve certains échos à son univers personnel dans le contexte historique général. Sa quête d'identité rencontre dans les caractéristiques du temps un obstacle qu'il n'est plus possible d'esquiver⁵⁷. La réflexion pédagogique tient compte de cet arrière-plan culturel et historique. La théologie elle-même se trouve confrontée à une prise en charge de ces problèmes⁵⁸. Sans réflexion didactique préalable, ces thèmes peuvent constituer un piège. Pris dans leur généralité, ils risquent bien d'avoir un tel poids qu'ils renforcent la tendance à la fuite de la réalité ; ils pourraient provoquer un blocage dans la dynamique évolutive de la crise d'adolescence. Une didactique ouverte doit aborder cet arrière-fond général au travers de situations symptomatiques de cette sombre actualité. Ces symptômes, surgissant dans l'actualité locale et biographique des catéchumènes, doivent être intégrés au processus catéchétique.

Nous sommes ainsi parvenus au terme de la présentation des facteurs essentiels du processus catéchétique. Tous ces éléments aident à la préparation d'une séquence de catéchisme. Nous allons maintenant essayer de formaliser en un tableau les rapports et les interdépendances de ces différentes composantes du processus. Nous y ajouterons ensuite la dimension spécifiquement didactique et méthodologique.

2. La grille d'analyse didactique (GAD)

La GAD est un outil théorique indispensable à la préparation d'une séquence⁵⁹ de catéchisme. Cette grille analytique permet de cerner au mieux la situation dans laquelle un processus didactique se déroule. Elle assure à la fois un ancrage dans la réalité et une prise en charge des principes théoriques de la didactique. Elle induit l'élaboration d'un programme et l'établissement de son déroulement. A partir de ce dernier, la réflexion méthodologique et théologique peut spécifier le processus envisagé. La littérature spécialisée présente un très grand nombre de démarches de ce type⁶⁰. Leur visée principale tend à ouvrir la possibilité d'une

⁵⁷ A propos de ce contexte inquiétant, D. BÜRGIN, « Krise als ursprünglicher Ausdruck eines Beziehungsnotstandes in der Adoleszenz », in : D. BÜRGIN, *Beziehungskrisen*, p. 9s.

⁵⁸ Cf. par ex. G.D. KAUFMANN, *Theologie*, ou R. RENDTORFF, *Auschwitz*.

⁵⁹ Par séquence nous comprenons un programme plus ou moins long. Il faut que ce programme recouvre pour le moins l'étude complète d'un thème. Pour l'élaboration de séquences courtes, nous proposons de parler de planification, cf. ci-dessous p. 164.

⁶⁰ A titre d'exemple, nous ne citons que les plus importantes : K. WEGENAST, *Sekundarstufe*, p. 42ss ; G. ADAM, *Kompendium*, p. 345 ; E. FEIFEL, *Handbuch II*, p. 98-103 ;

dimension existentielle des thèmes catéchétiques. La question essentielle s'intitule donc : « Comment est-il possible dans un groupe de développer un rapport existentiel et émotionnel (...) aux thèmes ? »⁶¹. Dans aucune étude nous n'avons trouvé de développement, ou même simplement d'évocation, de la méthode indirecte⁶². Ce concept⁶³ nous paraît indispensable pour tenter de dépasser les difficultés catéchétiques liées au changement⁶⁴. C'est pourquoi nous ne reprenons aucune proposition telle quelle, mais nous développons notre propre schéma afin de pouvoir y intégrer harmonieusement le concept de méthode indirecte⁶⁵.

La GAD permet de situer le catéchisme dans le mouvement didactique général. Elle se construit à partir des principes que nous avons élaborés au chapitre IV. Elle reprend les trois étapes du processus. Elle fixe un but général qui s'inscrit en continuité avec le développement humain. Le catéchisme peut se comprendre ici comme « une école de l'identité »⁶⁶. Il développe un mouvement d'humanisation. C'est dans le cadre de ce but général qu'un but plus précis est choisi pour l'élaboration d'une séquence de catéchisme. Le but étant fixé, les catéchètes choisissent le thème présentant les potentialités nécessaires pour l'atteindre. La GAD permet de vérifier si ce premier choix peut conduire à l'élaboration d'une séquence complète et quelles sont les conditions nécessaires à la préparation et à la réalisation d'un tel programme. Elle propose une analyse des différents facteurs entrant en jeu dans le déroulement de la séquence ainsi que leurs interdépendances, afin d'optimiser le travail de préparation et de réalisation. Ce tableau didactique est à double entrée : d'une part, les trois étapes du déroulement, d'autre part, les facteurs touchant au processus général. Voici ses éléments de base :

Comenius-Institut, *Konfirmandenarbeit*, p. 305ss ; G. LÄMMERMANN, *Grundriss*, p. 172ss ; H.P. SILLER, *Handbuch*, p. 32s.

⁶¹ B. GROM, *Methoden*, p. 111.

⁶² Certes, l'ouvrage de I. BLANKE, *Sinn*, fait exception, puisque l'auteur essaie d'élaborer une pédagogie à partir de KIERKEGAARD. Toutefois ses propositions se limitent à définir le cadre général dans lequel on peut envisager une telle perspective. Il ne propose aucune élaboration didactique du concept kierkegaardien de communication indirecte.

⁶³ Cf. notre chapitre III.

⁶⁴ Cf. notre conclusion concernant la présentation historique des différents modèles (chap. II.2).

⁶⁵ En fait notre schéma s'inspire des recherches des années 70 à propos des buts du catéchisme. Cf. E. FEIFEL, *Handbuch II*, p. 49ss.

⁶⁶ P.-L. DUBIED, *Apprendre*, p. 122.

GRILLE D'ANALYSE DIDACTIQUE

But :

Thème :

Étapes didactiques	Participants	Partenaires	Actualité
I. Prolégomènes <i>But</i> : définir la situation de départ			
II. Travail thématique <i>But</i> : progresser dans le processus didactique			
III. Évaluation <i>But</i> : contrôler le processus didactique			

Ce tableau général est ensuite complété par une réflexion qui tient compte des particularités du processus catéchétique.

La première étape établit la pertinence et l'importance du thème pour la classe, les partenaires extérieurs et l'actualité. Dans un premier temps les catéchètes peuvent établir une situation générale au moyen de leurs connaissances de la psychologie des adolescents, de la sociologie et de l'actualité. Leur analyse peut s'affiner par ce qu'ils connaissent directement de la situation locale. Et finalement, ils la préciseront avec une certaine sûreté au contact direct de leurs catéchumènes.

Une série de questions peuvent guider l'élaboration de la première partie.

a) Les participants. Il s'agit bien sûr des catéchumènes et des catéchètes. Pour les catéchumènes, il faut tenter d'établir quel rapport ils entretiennent avec le thème :

- est-ce un thème vécu ou théorique ?
- s'ils en ont l'expérience, dans quelles conditions ? Est-ce une expérience positive, négative ?

— cette expérience leur appartient-elle en propre, est-elle typique et exclusive de l'adolescence ?

— ont-ils entendu parler du thème ? par qui ? sous quelle forme ?

— est-ce un sujet difficile, tabou ?

etc.

La réflexion porte donc sur la signification actuelle du thème chez les adolescents. Elle se déroule à un niveau théorique et à un niveau d'enquête. Pour compléter ces premiers éléments, les catéchètes approfondiront tel ou tel aspect, prépareront telle ou telle enquête ou activité avec les catéchumènes, afin de parvenir à une image précise de la situation.

Les catéchètes préparent cette première étape et ils s'interrogent également sur leur propre rapport au thème, sur les aspects qui les intéressent. Par ailleurs, ils s'informent sur le matériel didactique existant pour traiter de ce sujet.

b) Les partenaires. Ce sont les parents, l'école, la paroisse. En plus de la collecte des informations théoriques générales, les catéchètes accomplissent aussi un travail d'enquête et de recherche locale. Il est guidé par les questions suivantes :

— où parle-t-on de ce thème ?

— dans les lieux où l'on en parle, comment en parle-t-on ?

— dans les lieux où l'on n'en parle pas, pourquoi ?

— ce thème a-t-il déjà été largement discuté ? à quelle occasion ? où en est-on resté ?

— les adolescents sont-ils informés de ces discussions, y prennent-ils part ? bénévolement ? par contrainte ?

— est-ce un thème volontairement ignoré par certaines institutions ? pourquoi ?

— provoque-t-il le désintérêt, le mépris ?

etc.

La réflexion porte sur la manière dont les adolescents perçoivent le thème dans leurs diverses relations sociales et plus spécialement dans leurs rapports avec le monde adulte. Le thème peut très bien être à l'ordre du jour entre adolescents, sans avoir aucune signification dans les relations entre adultes et adolescents.

c) L'actualité. La réflexion porte sur la présence du thème à la télévision, au cinéma, dans les journaux, dans la littérature, etc. Les questions qui inspirent la réflexion sont :

— dans quel type d'émissions parle-t-on du thème ? émissions culturelles, grand public, jeunes ?

— retrouve-t-on des traces du thème dans les livres, les journaux, les bandes dessinées des jeunes ?

— les films actuels reflètent-ils le thème ?

— les chanteurs et les musiciens que les jeunes apprécient abordent-ils ce thème ?

etc.

Ainsi, les catéchètes voient s'établir un réseau de convergences et de caractéristiques qui leur permettent d'esquisser patiemment la situation de départ avec laquelle ils doivent compter. Ils répertorient les moyens qu'ils ont à disposition pour entrer en matière. Ils peuvent supposer les réactions probables des adolescents. Ils structurent ainsi le cadre général de la démarche. Ceci signifie que l'analyse n'est pas définitive ; un événement fortuit de l'actualité peut ouvrir de nouvelles perspectives. Mais elle donne aux catéchètes un outil performant dans la situation catéchétique qu'ils vivent.

La GAD permet de dynamiser la deuxième étape du déroulement du processus catéchétique. L'analyse s'effectue en deux temps.

Premièrement, les catéchètes établissent la liste de toutes les composantes du thème, en particulier de toutes les questions difficiles et délicates. De la sorte, ils complètent le résultat de la première étape. Les questions s'orientent selon la direction générale suivante :

— quels sont les aspects oubliés, en particulier les plus difficiles ?

— quelles informations doivent encore être apportées ?

— comment aider les catéchumènes à formuler les questions ouvertes sur le thème ?

— quelles sont les peurs et les espoirs suscités par ce thème ?

etc.

Deuxièmement, le travail explore des solutions possibles :

a) Pour les participants :

— comment approfondir le thème ?

— comment arriver à de nouvelles certitudes, de nouveaux comportements ?

— qui peut apporter une aide ?

etc.

C'est un temps de travail et de recherche communs. Catéchumènes

et catéchètes sont engagés dans cette recherche. Chacun exprime son point de vue. L'échange est de première importance. Comme nous le verrons par la suite, ce temps de travail constitue le cœur même du catéchisme. Il privilégie la méthode indirecte et c'est à ce moment que la tradition biblique est la plus présente⁶⁷.

b) Concernant les partenaires et l'actualité, la recherche peut s'orienter ainsi :

- comment le problème est-il compris dans d'autres lieux ?
 - quelles solutions sont proposées ?
 - comment peut-on trouver de l'aide, des conseils ?
- etc.

Le travail d'échange et de confrontation dynamise cette étape.

La troisième étape du processus permet d'en évaluer la pertinence. Le contrôle permanent (cf. chap. IV, p. 122) est une tâche qui revient entièrement aux catéchètes ; ils observent le travail et son déroulement et restent attentifs à toutes les réactions des catéchumènes afin d'en tenir compte par la suite. Ils honorent ainsi la participation des catéchumènes. Le deuxième aspect de cette dernière phase concerne les participants, les partenaires et l'actualité. Les questions qui se posent sont les suivantes :

a) pour les participants :

- comment reconnaître ce que j'ai appris ?
- comment le mettre en pratique ? (exercice de nouvelles compétences) ;

- comment le formuler ? (trouver un langage commun) ;

- comment le transmettre ? (communiquer une découverte) ;

b) concernant les partenaires et l'actualité :

- existe-t-il des lieux et des espaces permettant d'exercer des compétences présentant une forme de langage commun, et offrant un canal de communication ?

Il est clair qu'en situation idéale, la paroisse est le lieu rêvé pour la concrétisation de cette activité. Elle pourrait certainement offrir des stages pratiques, des activités d'animation, des groupes de réflexion et de formation. Toutefois la paroisse n'est pas le seul lieu offert aux catéchumènes.

Ces remarques sur les particularités du catéchisme nous permettent une présentation de la GAD du catéchisme.

⁶⁷ Cf. chap. VI.1.

GRILLE D'ANALYSE DIDACTIQUE DU CATHÉCHISME

But : il fait partie du thème général de l'humanisation de la vie

Thème : il permet la mise en œuvre du but

Étapes didactiques	Catéchumènes Catéchètes	Parents École Paroisses	Télévision Films Journaux Chansons etc.
I.	- quel rapport vécu ont-ils avec le thème ?	- où parle-t-on du thème et comment ?	- ce thème est-il réservé aux jeunes et comment leur est-il présenté ?
II.	- thème à compléter ? - quelles découvertes : compréhension, conviction, comportement ?	- où trouver de l'aide, des conseils ?	- quelles solutions ou impasses ?
III.	- qu'ai-je appris et comment l'appliquer ?	- un lieu pour exercer ce que j'ai appris ?	- un lieu pour communiquer ce que j'ai appris ?

Cette GAD du catéchisme fonde la réflexion méthodologique et théologique. Elle facilite la mise en place d'un programme général ainsi que sa planification en rencontres particulières.

Au chapitre III, nous avons présenté dans le détail la méthode indirecte. Nous en rappelons les traits essentiels.

— Elle est nécessaire chaque fois que l'objet de l'enseignement est l'existence personnelle.

— Le catéchète et le catéchumène sont partenaires dans la recherche de la vérité. Ce n'est pas une personne instruite qui enseigne une personne ignorante.

— La méthode indirecte implique un processus ouvert, nourri par la réaction des partenaires.

— Par des procédures particulières⁶⁸, la méthode indirecte met en activité le catéchumène pour en faire un autodidacte⁶⁹.

⁶⁸ Cf. chap. III, point D.

⁶⁹ Cf. chap III, note 47.

A l'évidence, une démarche didactique ne se limite pas à l'utilisation de la méthode indirecte. Elle est solidaire d'une méthode directe qui peut prendre les formes les plus variées. Nous connaissons naturellement plus largement la méthode directe, car elle constitue l'essentiel de la didactique scolaire. Par rapport à la méthode indirecte, sa différence majeure tient au fait que son objet n'est pas l'existence personnelle des participants. Si cette dernière est en jeu, elle ne l'est que de manière implicite, sans être objectivement constitutive de la démarche didactique elle-même. La méthode directe a pour objet un savoir, des connaissances : des faits, des dates, un texte, une formule, etc. Par principe, tout participant peut connaître ce savoir qui n'engage pas directement son système de convictions, son projet de vie. On peut distinguer ces deux méthodes au moyen du couple traditionnel objectivité/subjectivité. Mais tout comme ces deux domaines ne sont ni séparés, ni étanches⁷⁰, de même, la distinction entre méthode directe et indirecte reste très théorique. Dans la pratique didactique, ces deux méthodes se chevauchent, se relaient et se complètent. Notre idée fondamentale est que le concept de méthode indirecte peut être défini didactiquement et qu'il est indispensable à l'élaboration d'une didactique catéchétique. Avant de préciser le rapport de ces deux méthodes, nous soulignons quelques aspects de la méthode directe. Elle n'est pas limitée au niveau cognitif et présente une palette d'animations extrêmement variée et riche. Elle va des techniques classiques de la question/réponse ou du texte à lire jusqu'aux méthodes les plus créatives et les plus artistiques : peinture, méditation, film, expression non verbale, mime, théâtre, etc.⁷¹. Plus une méthode directe sollicite l'activité du catéchumène, plus elle s'approche de la méthode indirecte. La frontière entre les deux reste variable et parfois, seul le contexte d'utilisation permet d'identifier une méthode directe ou indirecte. Pour décrire avec précision leur rapport, nous empruntons à Dubied⁷² le schéma dans lequel il formalise l'apprentissage selon Bateson⁷³ (Voir p. suivante).

Le terme d'apprentissage est saisi dans sa signification globale⁷⁴. Le schéma représente les différents stades de son développement et les paliers de son évolution. Les stades indiquent que l'apprentissage est irrévocablement lié au changement. « Le mot "apprentissage" indique indubita-

⁷⁰ Cf. P. PAROZ, *Foi*, p. 107-121, en particulier p. 116s.

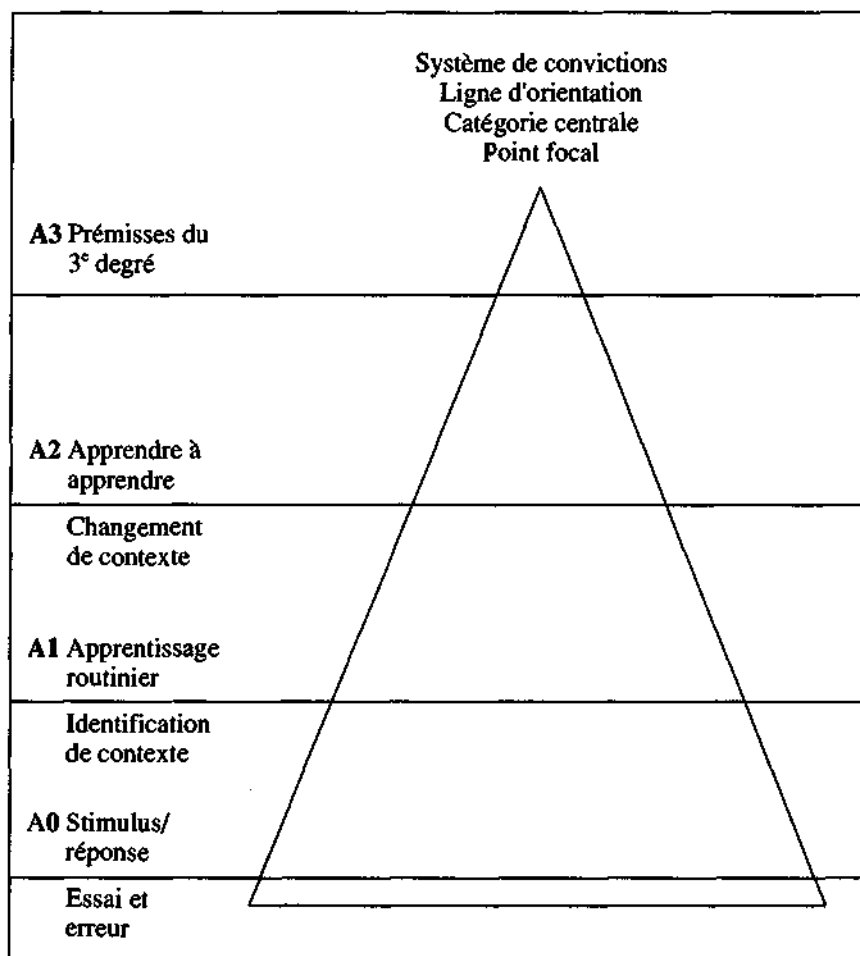
⁷¹ Nous renvoyons à l'ouvrage extrêmement complet de B. GROM, *Methoden*. L'auteur y présente pas loin d'une centaine de techniques d'animation classées selon leur pertinence didactique. Le livre contient également une riche bibliographie concernant la méthodologie en général. Toutefois l'auteur n'évoque pas la problématique d'une méthode indirecte.

⁷² P.-L. DUBIED, *Apprendre*, p. 75.

⁷³ G. BATESON, *Écologie de l'esprit*, p. 253-282.

⁷⁴ Au sens où nous l'avons également évoqué au chapitre II. 2, de ce travail.

SCHÉMA DE L'APPRENTISSAGE



blement un *changement*, d'une sorte ou d'une autre »⁷⁵. Chaque niveau forme un système avec ses propres informations et ses propres possibilités. Il permet de résoudre une série de problèmes, d'envisager certains comportements, certaines solutions. Ainsi, par rapport aux informations disponibles, on peut très bien envisager une attitude qui présente toutes les garanties d'être correcte et qui pourtant s'avère illusoire. Pour sortir de l'impasse, il faut aborder l'ensemble des informations d'un autre point de vue. Il faut changer de niveau. Afin d'illustrer ce passage d'un niveau à l'autre, recourons à l'expérience que l'on peut faire en jouant aux échecs contre un ordinateur. Nous choisissons le niveau de jeu dans lequel l'ordinateur se limite à envisager la position par rapport aux deux demi-coups suivants. Toute combinaison construite sur les trois demi-coups suivants sera gagnante et l'ordinateur, même s'il se trouve échec et mat, répétera inlassablement les mêmes calculs et jouera toujours le même coup perdant. Mais si nous réintroduisons la position de départ et que nous programmons l'ordinateur au niveau supérieur, celui où il envisage les trois demi-coups suivants, alors il trouvera la parade à la combinaison. Ce changement de niveau revient à réviser l'ensemble à l'intérieur duquel le choix se fait⁷⁶. « C'est donc une contradiction ou un problème à un niveau qui engage à passer au suivant »⁷⁷. Par rapport au catéchisme, Dubied propose l'interprétation suivante des différents niveaux d'apprentissage⁷⁸ :

A0 : en catéchisme, il conduit à l'utilisation de certains préjugés tels que « la religion est d'abord le privilège des imbéciles ». « Certaines réactions favorables ou défavorables à la religion, à l'Église ou à Dieu peuvent s'exprimer et s'entretenir à ce niveau-là » (75).

A1 : il peut parfois aboutir à des réponses et à des attitudes de condescendance. Sachant que l'on se trouve au catéchisme, il est judicieux de donner certaines réponses dans certaines situations⁷⁹. Ne pas être attentif

⁷⁵ G. BATESON, *Écologie de l'esprit I*, p. 256.

⁷⁶ Cf. G. BATESON, *op. cit.*, p. 259s.

⁷⁷ P.-L. DUBIED, *Apprendre*, p. 75.

⁷⁸ P.-L. DUBIED, *op. cit.*, p. 75-76. Les petites citations qui suivent sont empruntées à ces deux pages. Nous ne renverrons pas à des notes mais nous citerons la page entre parenthèses.

⁷⁹ De très nombreuses histoires drôles sont construites sur l'identification de contexte. Par exemple :

« Devant l'ambassade américaine en Yougoslavie stationne une splendide Cadillac dernier modèle. Un petit attroupement s'est formé et un des admirateurs se penche vers son voisin pour lui dire :

— Belle voiture, n'est-ce pas ? Beau symbole de puissance économique.

— Vous avez tout à fait raison. C'est une superbe réalisation. Bien digne de l'industrie de notre grand frère soviétique.

— Vous êtes fou, vous ne connaissez pas les Cadillac ?

— Les Cadillac, si... vous, non... », in : A. et Ph. MEYER, *Le communisme*, p. 111.

au phénomène peut entretenir une fatale illusion, celle de croire que l'orthodoxie du discours des catéchumènes atteste de leur intérêt et de leur engagement. « Il faudra donc être attentif à détourner les identifications de contexte pour vérifier l'apprentissage » (76).

A2 : l'illustration classique de ce stade de l'apprentissage est la capacité d'un élève du cours de géométrie à répéter une démonstration concernant le triangle A, B, C sur un triangle D, E, F. « A ce stade, le catéchumène est capable de transférer dans un autre contexte, ce qu'il a appris dans le contexte de l'enseignement ecclésial » (76). C'est le niveau où travaille le catéchisme, tout en sachant que les « choses essentielles, selon l'aveu même de la foi s'y produisent par conséquence » (76). C'est le niveau A3 qui est indirectement en jeu en A2. Le catéchisme n'en mesure que les effets et propose une mise à l'épreuve protégée et fictive de la subjectivité⁸⁰. « Si donc l'enseignement catéchétique se donne bien à ce degré, il doit faire référence et renvoyer — avec prudence, discernement et pondération — au niveau supérieur » (76).

A3 : il est le lieu des changements fondamentaux⁸¹. La méthode indirecte ouvre des possibilités vers certains changements. La plus grande prudence est de rigueur. Nous rappelons encore une fois que le danger de l'endoctrinement est présent à chaque instant, c'est pourquoi la méthode indirecte développe des possibilités protégées par la fiction le jeu, l'humour, etc. Ce niveau est « le lieu de l'expérience artistique (et) religieuse (...). C'est dire qu'on touche là aux principes organisateurs de la personnalité » (76).

La pyramide tracée à l'intérieur du schéma indique que ces différents niveaux ne sont pas étanches. Ils forment une unité organique. Le concept d'apprentissage n'est pas du tout décrit comme la présentation d'un savoir cumulatif de plus en plus vaste. Il est lié à l'ensemble de nos connaissances en tant « qu'organisme vivant »⁸² qui se structure à partir du point focal (A3) et qui met l'homme à même de « s'orienter dans la réalité »⁸³. Ainsi, le concept de quête d'identité proposé par Erikson⁸⁴ ou celui du devenir subjectif élaboré par Kiekegaard⁸⁵ sont constitutifs du concept d'apprentissage.

Dans le schéma ci-contre, nous proposons une interprétation didactique du concept d'apprentissage. Nous tentons de présenter ainsi une

⁸⁰ Au sens de notre note 2 du chapitre III.

⁸¹ Cf. notre chapitre III.1.

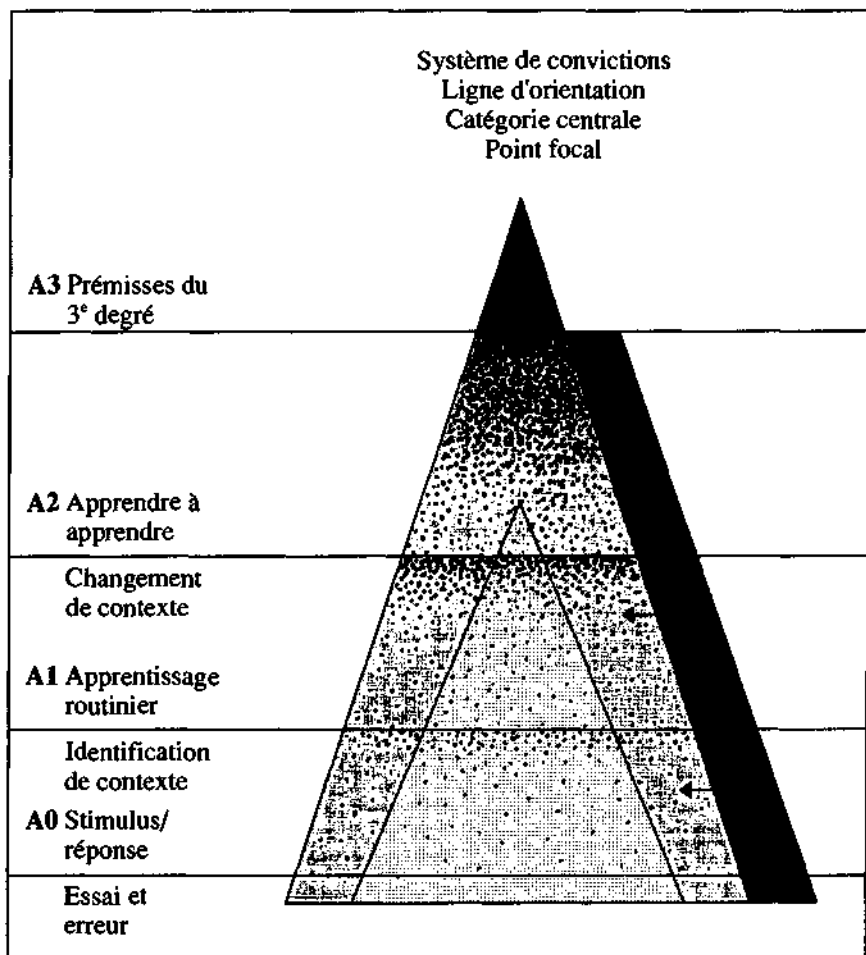
⁸² Cf. F. GONSETH, note 13, chapitre IV.

⁸³ Cf. p. 116.

⁸⁴ Cf. chapitre V.1, ci-dessus.

⁸⁵ Cf. chapitre III.1.

SCHEMA DE L'APPRENTISSAGE EN CATHÉCHISME



Méthode indirecte



Étape I de la GAD



Étape II de la GAD



Étape III de la GAD

approche cohérente de la didactique du catéchisme en tant qu'apprentissage. Nous combinons pour ce faire la grille d'analyse didactique du catéchisme et le schéma de l'apprentissage.

Commentaires au tableau :

a) Étape I. Pour l'essentiel, c'est la méthode directe qui est utilisée. En effet, pour établir la situation de départ, on s'informe sur des faits, des connaissances acquises, du matériel existant. Des animations du type enquête et interview sont utilisées en priorité. Cette phase prépare les conditions optimales de l'étape II.

La méthode indirecte n'a qu'une présence sporadique, elle intervient de manière un peu plus soutenue au moment du passage d'un niveau à l'autre, puisqu'un changement est nécessaire. Sa présence n'est pas directement liée au problème du contenu de cette phase, mais bien davantage à l'atmosphère nécessaire au déroulement harmonieux du catéchisme. La méthode indirecte est utilisée afin de créer un climat de confiance, d'accueil, d'ouverture.

b) Étape II. La méthode directe prend moins d'importance. Elle est utilisée surtout en début d'étape, au moment où il s'avère nécessaire de compléter le travail de la première étape. Peu à peu, elle s'estompe devant la méthode indirecte. Cette dernière structure désormais l'apprentissage pour permettre l'exercice de convictions, de comportements ; la méthode indirecte ouvre à la fois cette possibilité et protège chacun contre une violation de sa liberté. La didactique ne fait aucune intrusion dans le niveau A3. Elle fonctionne ici selon l'hypothèse de la boîte noire⁸⁶. Ce niveau A3 n'a pas besoin d'être « observé » pour qu'on puisse déjà mesurer une efficacité didactique. « On peut se borner à observer les relations entre les entrées ("input") et les sorties ("output") d'information, autrement dit à la *communication* »⁸⁷.

c) Étape III. Les flèches horizontales indiquent le mouvement de contrôle permanent qui est attentif à la réaction des partenaires, afin de pouvoir l'intégrer au déroulement des séquences. La méthode indirecte n'est pas nécessaire. Ce retour n'est en fait qu'une forme de méta-information. Les flèches obliques permettent de contrôler si l'ensemble du travail didactique a été conduit efficacement. Ce travail se fait en comparant les entrées et les sorties de la boîte noire (A3). Si l'ambition d'une séquence était de susciter une nouvelle compréhension à propos d'un thème, l'évaluation consistera à comparer le résultat de l'étape I avec le commentaire final fait par les catéchumènes à propos de ce thème. Si les remar-

⁸⁶ Cf. à propos de ce concept, H.-J. FLECHTNER, *Kybernetik*, p. 205s.

⁸⁷ P. WATZLAWICK, *Logique*, p. 39.

ques, les comportements, les espérances sont sensiblement les mêmes qu'au début de la séquence, les catéchètes peuvent, sans risque de se tromper, conclure à l'inefficacité de leur travail.

Ce tableau offre la possibilité d'aborder la question de la *cohérence méthodologique*. Trop souvent, les différentes méthodes sont employées au gré de leur modernité et de leur pouvoir de séduction passager. C'est ainsi que les clichés, le film, la vidéo ont connu leur heure de gloire catéchétique jusqu'à ce qu'un moyen d'enseignement plus moderne et plus attrayant ne les supplante. Le corollaire de cette utilisation irréfléchie des moyens d'enseignement consiste à bannir les moyens traditionnels ou trop proches de l'école. Une telle idéologie conduit parfois à de superbes contradictions didactiques : par exemple, un texte sur l'amour, sirupeux et sussuré par une chanteuse à la mode, est préféré à un texte riche à souhait mais dont le premier défaut est d'appartenir à la littérature antique ou biblique. Les moyens d'enseignement gagnent en efficacité chaque fois qu'ils sont introduits de manière cohérente, et au terme d'une réflexion didactique appropriée. Le thème, l'étape didactique dans laquelle on se trouve, les capacités de concentration des participants, la charge émotionnelle liée aux questions soulevées, etc. sont autant d'éléments importants dans le choix méthodologique⁸⁸. Nous allons maintenant préciser l'exigence de cohérence méthodologique par l'analyse de trois caractéristiques didactiques. Une thèse conclura chacune d'elles.

A la fin de notre chapitre III, nous avons proposé une première caractéristique concernant la méthodologie : *la spécificité didactique*⁸⁹. Dans le choix méthodologique, il faut tenir compte de la solidarité existant entre la forme et le fond. La méthode ne doit pas contredire implicitement le contenu qu'elle présente. Il est inutile de parler de libre choix dans une structure qui ne laisse aucune liberté de manœuvre aux catéchumènes. Ainsi, l'usage de la méthode directe ou de la méthode indirecte dépend absolument du contenu de la rencontre. La spécificité didactique n'exclut aucune méthode de principe. L'exposé *excathedra* peut très bien, à un moment donné, être la méthode la plus efficace dans le travail catéchétique. La valeur d'un moyen d'enseignement n'est jamais déterminée dans l'absolu mais bien en fonction de son contexte d'utilisation.

Thèse I : *en respectant la nécessaire solidarité entre la forme et le fond, la spécificité didactique garantit un usage non-contradictoire des moyens d'enseignement.*

⁸⁸ Cf. à ce sujet, P. HEIMANN, *Unterricht*, p. 34-36.

⁸⁹ Cf. également le chap. VIII.2.

*L'efficacité didactique*⁹⁰ est la deuxième composante de la cohérence méthodologique. Les moyens d'enseignement sont analysés dans la perspective des buts fixés à une séquence catéchétique. Le non-respect de ce principe est flagrant dans un type d'évaluation malheureusement trop courant en catéchisme. On y réduit le bon fonctionnement du catéchisme à la seule idée du « plaisir à participer ». On peut certes considérer qu'un catéchisme est réussi quand les catéchumènes y ont participé avec plaisir. Toutefois, si le but est le plaisir de participer, la question didactique est de trouver les moyens d'enseignement qui permettront au mieux d'atteindre ce but. Au terme de cette réflexion, il est probable que les contenus seraient sensiblement différents et n'auraient peut-être plus aucun rapport avec les éléments fondamentaux du christianisme, ou tout au moins en aurait-on gommé les aspects les plus dérangeants. L'absence d'efficacité didactique est peut-être la meilleure explication d'un phénomène souvent observé : il n'est pas rare que des catéchumènes gardent un excellent souvenir de leur catéchisme, tout en n'ayant aucune mémoire des contenus.

Thèse 2 : en respectant la nécessaire adéquation des moyens d'enseignement aux buts, l'efficacité didactique garantit un usage optimal des moyens d'enseignement.

*La logique didactique*⁹¹ est la troisième caractéristique de la cohérence méthodologique. Ici, la réflexion est conduite en fonction des étapes didactiques.

La première étape impose une méthodologie devant permettre de s'informer, d'enquêter, mais aussi de donner la parole et de promouvoir l'expression personnelle.

La deuxième étape suppose une méthodologie offrant la possibilité d'un approfondissement, permettant une mise à l'épreuve des convictions, élargissant l'horizon, alimentant le désir d'expérimenter. L'émotion, l'esthétique, l'expérience vécue, le témoignage et la méditation en sont des composantes essentielles.

La troisième étape a besoin d'une méthodologie suscitant l'invention, l'imagination, l'engagement. Les catéchumènes pourront se rendre compte des nouvelles connaissances et des compétences acquises.

Thèse 3 : en se structurant à l'aide des étapes didactiques, la logique didactique garantit un usage adéquat des moyens d'enseignement.

⁹⁰ Cf. chap. VIII, p. 238.

⁹¹ Cf. chap. VIII, p. 213.

Ces trois thèses assurent la cohérence méthodologique. Celle-ci est absolument indispensable, car elle donne consistance au processus et elle en fonde la légitimité didactique. Par ailleurs, elle permet de structurer les différentes formes du travail catéchétique. Seule une vision cohérente de la méthodologie les introduit judicieusement : en plenum, par groupes, par deux ou trois ou individuellement. Elle garantit un processus didactique ouvert qui maintient et suscite une dynamique de recherche commune.

Le catéchisme ne connaît ni les notes ni les bulletins trimestriels. Cette importante fonction didactique est assurée par le rite. Par sa valeur initiatique, le rite atteste d'une nouvelle compétence. C'est pourquoi la troisième étape doit se structurer à l'aide d'événements solennels et rituels, qui marquent les progrès, les découvertes et ouvrent certaines possibilités aux catéchumènes. Par son aspect de contre-jeu⁹², le rite s'oppose au jeu naturel de la vie humaine qui veut se fonder elle-même. Il s'inscrit de ce fait en parfaite cohésion avec le moratoire qui offre la possibilité d'essayer des compétences à titre fictif. Les deux rites conclusifs du catéchisme sont la confirmation et la première communion. Même si l'on constate un flottement certain dans les pratiques ecclésiales à ce sujet, il est souhaitable de les réintroduire comme rites conclusifs du catéchisme. En effet, la confirmation ne consacre pas des chrétiens accomplis, pas plus qu'elle n'exclut des incroyants. Nous insistons encore une fois sur l'illusoire dramatisation de la confirmation lorsque sa signification est réduite à un choix exclusif : accepter ou refuser la foi. Au contraire, elle atteste solennellement, devant Dieu et devant les hommes, que les catéchumènes ont désormais la compétence d'un dialogue autonome avec la tradition chrétienne. Comme rite de passage, la confirmation sanctionne une compétence, elle habilite le catéchumène à dire son mot dans la compréhension de la tradition chrétienne, elle l'autorise à participer à la recherche commune de toute la communauté. Le premier signe de cette compétence nouvelle est le partage du repas communautaire : la sainte cène. Nous plaçons ici pour un culte solennel de première communion. Il n'est pas le repas des parfaits et des chrétiens de première classe, il rassemble de modestes chercheurs de la vérité dont les catéchumènes font partie puisqu'ils en ont reçu la compétence. Le contre-jeu du rite apparaît clairement dans l'énonciation explicite que les « chercheurs » ne trouvent rien mais sont trouvés par Dieu. Le rite de la première communion spécifie le statut du « chercheur » chrétien. Maintenir ce caractère rituel à la première communion nous semble être la seule

⁹² Cf. P.-L. DUEIED, « Le rôle de l'officiant dans la liturgie », in : P. BÖHLER, *Jeux*, p. 157-163.

manière de ne pas en faire un acte magique. En effet, l'idée d'une sainte-cène aux enfants ou aux catéchumènes envisagée sans référence aux compétences donne à croire que celles-ci sont données mystérieusement et magiquement à ceux qui y participent. De la sorte, cette dernière perd son caractère performatif. D'un point de vue didactique, une telle approche n'est pas défendable.

Arrivés au terme de l'analyse didactique, les catéchètes préparent concrètement le catéchisme. Cet ultime travail s'inscrit dans la continuité de l'analyse générale. C'est la seule manière d'obtenir une cohérence dans les différentes séquences de catéchisme.

Trop souvent, la planification se limite à une question : que faire durant le prochain trimestre de catéchisme ? Et la préparation consiste à photocopier quelques documents catéchétiques d'un collègue ou à prendre dans un manuel ce qui paraît le plus intéressant. Sans planification ni préparation issues de tout un travail de réflexion didactique, le catéchisme s'égaré dans l'approximatif ; il devient incontrôlable et risque des dérapages qui ne laissent aucune chance au message que l'on voulait rendre vivant⁹³. La planification d'un programme de catéchisme tient compte d'une particularité importante : le catéchisme n'est pas soumis à un plan d'étude. Seules des directives générales précisent son contenu. Ceci signifie que les thèmes choisis n'ont pas la prétention d'être exhaustifs ; ils tendent à l'exemplarité. Les catéchumènes peuvent en retirer la possibilité de poursuivre de façon autonome la découverte d'autres thèmes. Ils reçoivent ainsi l'occasion d'apprendre à apprendre. La planification et la préparation organisent la cohérence du processus dans le temps, la première pour l'ensemble d'une séquence (six mois ou une année), la seconde pour chacune des rencontres.

La planification établit un programme d'ensemble en tenant compte des étapes didactiques. Après avoir fixé les buts et choisi le thème elle intervient à deux niveaux :

a) quel temps consacrer à chacune des étapes didactiques ? Ainsi, le temps des prolégomènes sera sensiblement plus long pour un thème pratiquement inconnu des catéchumènes. Au contraire, certains thèmes obscurant l'actualité permettront un passage très rapide à la deuxième étape ;

b) savoir où l'on se situe dans la grille d'analyse didactique, afin de mettre en œuvre la cohérence méthodologique.

La préparation s'occupe de l'établissement du détail de chaque activité catéchétique. Elle le fait en tenant compte des 5 aspects suivants :

⁹³ Cf. à ce propos G. LÄMMERMANN, *Grundriss*, p. 172.

1) Quelles formes donner à chacune des rencontres afin qu'elles respectent la cohérence méthodologique et les étapes didactiques ? Rencontre informelle, thématique, camp, voyage, repas, combinaisons de différentes formes de travail ?

2) Quel temps accorder à chacun des moments de toute rencontre (introduction, travail, conclusion) ?

3) Quels moyens d'enseignement choisir, quelles formes de travail (plénum, groupe, à deux, individuel) ?

4) Quels documents sont nécessaires pour établir le lien avec les prochaines activités (PV, journal de bord, enregistrements, etc.) ?

5) Quelles sont les réactions prévisibles des catéchumènes ? et lesquelles peuvent modifier et enrichir l'activité catéchétique⁹⁴.

Même si planification et préparation sont indispensables, elles ont toutefois des limites. Rien n'autorise à les laisser dégénérer en manipulation, ou en exercice d'endoctrinement. Ce serait réduire l'apprentissage à son niveau A0. La planification n'a pas le droit de « réduire l'homme à un simple mécanisme de stimulus/réponse »⁹⁵. Si le processus veut rester théologiquement et didactiquement défendable, il doit laisser une place à l'imprévisible. Comme nous l'avons répété plus d'une fois, le catéchisme est un processus didactique ouvert. Toute la préparation didactique conduisant à l'élaboration concrète d'une séquence catéchétique n'est jamais qu'une hypothèse. Elle se soumet à l'épreuve de la falsification⁹⁶ et se risque à un éventuel démenti. Elle reste ouverte à l'imprévisible, à l'intrus. « C'est (...) l'intrus que personne n'attendait, dont personne ne prévoyait l'existence, l'intrus qui ne craint pas le scandale (...) auquel il faut finalement faire place, même si l'on ne peut pas faire autrement que de remettre en cause des habitudes qu'on croyait intangibles ou des droits qu'on tenait pour assurés. Dans toute activité sincère de recherche, si désagréable que l'intrus puisse être, il doit être traité comme un hôte de marque, car il se pourrait qu'il le fût. Le souci de l'imprévisible, c'est le souci des droits imprescriptibles de l'intrus »⁹⁷ !

⁹⁴ Pour un exemple de développement de ces 5 points, cf. le chapitre VIII.

⁹⁵ K. WEGENAST, *Sekundarstufe*, p. 60.

⁹⁶ Cf. H. ALEERT, *Plädoyer*, p. 16-17.

⁹⁷ F. GONSETH, *Philosophie*, p. 189-191, cité par E. EMERY, *Gonseth*, p. 310.

Chapitre VI

IMPLICATIONS

Les différents modèles que nous avons analysés¹ dans ce travail mettent tous en évidence que le rapport entre la tradition et notre situation actuelle représente le problème herméneutique majeur du catéchisme. La question reste actuelle. « La théologie et la *Religionspädagogik* ont pour tâche un travail global de traduction : donner aux témoignages bibliques un retentissement (...) dans la situation des élèves et des adultes d'aujourd'hui. On appelle herméneutique cet art de la compréhension »². La question didactique fondamentale est simple : comment permettre à ces vieux textes de devenir une parole vivante dans une situation actuelle. Comment peuvent-ils retrouver un *Sitz im Leben* dans notre situation d'aujourd'hui, afin de susciter une éventuelle interpellation existentielle ? Quelle expérience peut créer le pont entre autrefois et aujourd'hui³ ? Le catéchisme, compris comme microcosme de vie, représente ce *Sitz im Leben*. Par certains aspects, il est possible que la paroisse joue également ce rôle. Soulignons encore une fois que le microcosme de vie du catéchisme reste un lieu d'expérimentation protégé et que l'appropriation personnelle et quotidienne de l'invitation évangélique appartient définitivement à la liberté de chacun⁴. Les difficultés tiennent à la fois à la situation des adolescents et à la distance historique qui nous sépare des textes bibliques.

1. Bible et catéchisme

Pour les adolescents, le monde biblique est marqué du sceau de l'étrangeté. Il est visiblement un corps étranger à leur univers quotidien.

¹ Chapitre II.

² J. LÄHNEMANN, « Umgang mit der Bibel — Zur Fachdidaktik biblischer Fundamentalinhalte », in : G. ADAM, *RP Kompendium*, p. 162.

³ Cf. F. JOHANNSEN, *Gleichnisse*, p. 23ss où l'auteur tente de définir une expérience commune à l'univers narratif des paraboles et à la réalité d'aujourd'hui.

⁴ Cf. P. ENGEL/H.B. KAUFMANN, « Die Bibel im Konfirmandenunterricht », in : H.B. KAUFMANN, *Bibel*, p. 35-46.

La distance est culturelle, linguistique et thématique. Il n'y a aucune relation immédiate possible⁵. A cet âge, l'adolescent est capable de développer une pensée formelle. « Comparé à un enfant, un adolescent est un individu qui construit des systèmes et des "théories" »⁶. Il découvre ainsi de nouvelles possibilités d'envisager le monde, une nouvelle maîtrise de la réalité. « C'est l'âge métaphysique par excellence : le moi est assez fort pour reconstruire l'univers et assez grand pour se l'incorporer »⁷. Cette ébullition de la pensée lui permet d'élaborer des théories alternatives et critiques ; il découvre et revendique les principes de la logique ; c'est le temps d'une découverte de l'histoire, de sa propre histoire⁸. Il déguste le charme des discussions sans fin. Son rapport au monde est ambivalent, il souhaite l'autonomie et la craint, il proteste contre la réalité et il la fuit⁹. Son rapport à la tradition est critique. La religion, qu'il y soit intéressé ou qu'il l'ignore, est un objet de critique et d'interrogation. « L'accès à la foi et à la tradition chrétienne s'ouvre par les questions et les débats critiques, qui laissent leur place au doute et aux difficultés »¹⁰. Finalement l'adolescent habite avec une telle intensité ses réflexions qu'il manifeste une susceptibilité exacerbée à l'égard des écarts pouvant surgir entre le dire et le faire¹¹. Ces différents aspects montrent que le problème est complexe et qu'il rend obligatoire le détour herméneutique. Une rencontre entre la tradition et la situation actuelle n'est possible que si ces deux éléments sont les composantes d'une même interrogation. Toutes les tentatives de jeter des ponts faisant l'économie de l'herméneutique sont condamnées à échouer même si elles sont méthodologiquement élaborées. C'est ainsi qu'une simple présentation et simplification des résultats de l'exégèse ne suffit pas, car dans cette démarche on se limite à dire le sens d'un texte par rapport à une situation qui n'est pas la nôtre. Dans ce cas, la nécessaire critique didactique consiste à montrer que le texte répond à des questions que personne ne se pose. La technique associative n'est pas non plus recommandable. En effet, entrer dans un texte par les mots qui sont employés dans la situation actuelle fait du texte un alibi dans lequel on injecte frauduleusement nos préoccupations du moment. Il en résulte le plus souvent un

⁵ C'est également le problème que soulève H.B. KAUFMANN, *Streit*, p. 23.

⁶ J. PIAGET, *Six études*, p. 23.

⁷ J. PIAGET, *op. cit.*, p. 80.

⁸ Cf. H.-J. FRAAS, « Begegnung mit der Bibel in verschiedenen Altersstufen », in : W. LANGER, *Bibelarbeit*, p. 176-1856, en particulier p. 182.

⁹ Cf. W. LANGER, *op. cit.*, p. 36-37.

¹⁰ H. LUTHER, « Jugend und Religion », in : *EE*, 1/1989/34.

¹¹ Cf. H. LUTHER, *op. cit.*, p. 36-37.

détournement de sens et la réduction du texte à une illustration plus ou moins fidèle de choses déjà connues¹².

Même dans le catéchisme thématique, qui insiste tant sur le rapport entre tradition biblique et situation actuelle, ce danger n'est pas toujours écarté. Il arrive parfois que le texte biblique ne soit qu'une sorte de caution *a posteriori* de réponses déjà trouvées. Il se trouve dégradé au rang de vernis religieux devant légitimer tout le processus catéchétique. Pour être authentique, la rencontre entre le texte biblique et la situation actuelle doit devenir « l'impulsion qui motive l'élève à découvrir le problème concret qui le préoccupe dans une lumière absolument nouvelle et à en tirer les conséquences pour son comportement »¹³. A titre d'illustration, nous présentons une tentative de ce genre dans le domaine de la valeur de soi. Il s'agit du travail d'un psychothérapeute et théologien japonais, Watanabe¹⁴. Pour lui, le point de rencontre entre l'homme et la tradition biblique se situe dans la question fondamentale de la valeur propre. L'homme doit avoir une valeur à ses propres yeux et aux yeux des autres. Ce problème peut être solutionné de deux manières : ou bien en niant toute valeur à l'homme, ou bien en lui accordant une valeur absolue. Watanabe pense que la tradition chrétienne annonce cette valeur absolue à l'homme. Au moyen de cette clé herméneutique, Watanabe utilise une technique narrative mettant en scène ses patients écrasés par le poids du doute quant à leur propre valeur. Les histoires qu'il raconte promettent une valeur absolue. Il emprunte l'argument et la dramaturgie de ses récits aux paraboles de Jésus¹⁵. Cette démarche réalise ainsi parfaitement l'exigence herméneutique de « découvrir le problème concret dans une lumière absolument nouvelle »¹⁶. Reprenons la question d'un point de vue didactique : la Bible intervient dans les trois étapes didactiques fondamentales.

Dans la première étape, elle aide à formuler le problème, rappelant des éléments oubliés ou ignorés.

Dans la deuxième étape, elle intervient au moment de la complexification, comme par exemple les paraboles pouvaient le faire pour les contemporains de Jésus¹⁷. Elle propose également des solutions, une aide, cette impulsion à voir les choses dans une lumière totalement nouvelle.

¹² Pour une critique conséquente de l'absence de démarche herméneutique, cf. K. WEGENAST, *Orientierungsrahmen*, p. 72-73.

¹³ K. WEGENAST, *op. cit.*, p. 74.

¹⁴ Cf. Y. WATANABE, « Selbstwertanalyse und christlicher Glaube », in *ET* 1/1980/58-75. Dans cet article, l'auteur présente le détail de son analyse d'une situation actuelle et de la tradition chrétienne, et le travail herméneutique qui permet de les relier.

¹⁵ Par ex. Matthieu 20,1ss ; Matthieu 18,12ss ; Luc 14,15ss ; Luc 15,11ss.

¹⁶ Cf. note 13 ci-dessus.

¹⁷ Cf. notre chapitre III.3.

Dans la troisième étape, elle s'intègre au retour critique à l'égard du processus lui-même. Elle intervient par le biais de l'exigence de la spécificité didactique¹⁸.

L'intervention du texte biblique doit naturellement se produire dans le respect de la situation des adolescents et dans le souvenir de la distance historique qui nous sépare des textes. Cinq points résument le problème :

1. L'approche critique de la tradition, qui caractérise les adolescents, nous interdit de sacraliser le texte biblique. « Ce n'est pas la Bible qui est sacrée, mais Celui qu'elle atteste et à qui elle renvoie : Dieu. Ce n'est pas la Bible qui doit être crue, Mais Celui qu'elle désigne et confesse, Jésus de Nazareth (...) »¹⁹. Dans notre démarche, le fondamentalisme n'a pas sa place. Exiger une allégeance servile au texte biblique est irresponsable. Un dogmatisme doctrinaire est une dictature.

2. La possibilité d'élaborer des théories, d'envisager des constructions cohérentes nous oblige à présenter la diversité du texte et des auteurs bibliques selon une hypothèse cohérente, pouvant rendre compte du statut de la Bible. Dans ce cas, l'hypothèse historico-critique mérite absolument d'être retenue. Face à l'interrogation adolescente sans concessions, elle est largement plus respectueuse du texte et de l'adolescent que tout effort artificiel d'harmonisation, ou que l'argument de l'opacité qui voudrait qu'il est des questions auxquelles il est abusif de vouloir répondre. La rencontre avec le texte biblique doit emprunter des voies ouvertes, un langage profane qui tente courageusement une reformulation constante des trésors bibliques. « Si les communautés chrétiennes sont véritablement convaincues d'être porteuses d'un message universel, alors elles doivent adopter le langage de leur auditoire. En d'autres termes — du moins en ce qui concerne les sociétés industrielles avancées de l'Occident —, il s'agit de passer d'un langage religieux devenu hermétique à un langage profane »²⁰.

3. L'ambivalence du rapport que l'adolescent entretient avec la réalité peut aussi trouver une résonance appropriée dans le texte biblique, pour autant qu'on le respecte et qu'on le restitue dans toutes ses aspérités. Il présente très souvent un caractère fondamentalement paradoxal ; celui-ci prend toute son intensité dans le centre même de l'Évangile : le

¹⁸ Cf. notre chapitre V.2.

¹⁹ J. ZUMSTEIN, *La Bible*, p. 13.

²⁰ J. ZUMSTEIN, *op. cit.*, p. 57.

récit de la passion. L'ambivalence entre échec et victoire touche à son extrême dans la figure du crucifié²¹.

4. Le sens naissant de l'histoire et la découverte de son histoire propre permettent un travail nouveau avec les grandes figures et les grandes épopées bibliques.

5. La sensibilité adolescente à l'égard des écarts entre le dire et le faire se fixe aussi sur les catéchètes ; non pas à un niveau moral et de comportement non contradictoire de leur part, mais dans le rapport qu'ils entretiennent avec le texte biblique. Le texte a-t-il pour eux la même fonction qu'ils lui attribuent en général ? Concrètement : le texte peut-il également les bousculer, les remettre en question, induire des changements de comportement, apporter un nouvel éclairage ? Trop souvent, le texte biblique est l'allié objectif des catéchètes ; il a cette étrange vertu de n'intervenir que pour leur donner raison ou cautionner ce qu'ils disent et font. Une telle impression est fatale, elle infirme irrémédiablement le principe didactique d'une recherche commune ; insidieusement — et sans que cela soit délibéré —, elle restitue à l'enseignement son vieux schéma : il y a ceux qui savent et qui doivent instruire des ignorants. Cet aspect est très important et pour une bonne part, il entre dans la constitution de la légitimité du catéchisme. « Le défi pour la catéchèse, il ne porte pas seulement, ni même d'abord à mes yeux sur l'acte de transmission — à d'autres, aux enfants — il porte sur la manière dont nous-mêmes, nous communiquons avec l'Évangile, (...) c'est-à-dire sur notre disponibilité à être nous-mêmes en situation de catéchèse. (...) Devenir catéchète, c'est à coup sûr entrer en catéchèse »²².

Le but du travail biblique est de poser les premiers jalons d'une lecture autonome de la tradition scripturaire. Cette démarche ne donne pas au catéchumène un outil technique pour la lecture biblique, mais instaure les conditions de base indispensables à une lecture autonome de la Bible. Notre approche de la Bible définit le cadre dans lequel tout travail d'interprétation s'élabore. Que le catéchisme en reste à constituer ces éléments de base ou qu'il propose déjà les rudiments d'une technique d'interpré-

²¹ Cf. à ce sujet R. BULTMANN, « Das Verhältnis der urchristlichen Christusbotschaft zum historischen Jesus », in : R. BULTMANN, *Exegetica*, p. 445-469, en particulier quand il parle de la crucifixion, p. 453 : « Il n'est guère possible de comprendre cette exécution comme la conséquence inhérente à son activité (de Jésus) ; elle repose davantage sur la méprise consistant à considérer son activité comme politique. Ainsi — historiquement parlant — elle serait un destin vide de sens. Nous ne pouvons pas savoir comment Jésus y a trouvé un sens, pour autant qu'il en ait trouvé un. On ne peut pas exclure la possibilité qu'il se soit effondré. »

²² G. DELTEIL, « La Bible, aire de jeu », in : *EA/43*.

tation dépend naturellement de chaque situation particulière. « Le grand pari de la catéchèse que nous essayons de vivre aujourd'hui, c'est de poser l'enfant comme l'interprète du texte : non pas objet d'un enseignement, mais sujet d'une lecture »²³. Nous partageons le but que Delteil assigne au travail biblique en tant que perspective générale, mais sans considérer qu'il soit absolument nécessaire d'arriver jusqu'à donner à chaque catéchumène l'autonomie de l'interprète. S'il a exercé en catéchisme la lecture biblique telle que nous la proposons, il pourra toujours par la suite poursuivre sa recherche.

Méthodologiquement, le texte biblique doit trouver une intégration harmonieuse dans l'ensemble de la démarche. Son introduction nécessite la même réflexion didactique que les autres composantes du processus d'enseignement. De ce point de vue, la Bible est un moyen d'enseignement parmi d'autres. Elle peut apparaître sous forme de tract, de journal mural, de documents d'archives, de journal personnel, de témoignage, etc. Elle n'est jamais « étrangère » à la situation didactique, elle s'y intègre de manière organique. Pour préciser le propos, nous présentons rapidement une expérience catéchétique qui s'est révélée positive pour le travail biblique. Nous nous limitons à décrire le principe méthodologique mis en place pour l'utilisation du texte.

Le travail se déroule dans le cadre d'un camp de quatre jours construit sur une situation fictive. L'équipe des catéchumènes (env. 40) fait une croisière. A cet effet, la grande salle de la colonie a été transformée en salle de séjour d'un paquebot. Le capitaine du bateau accueille les passagers et leur présente l'ensemble du personnel. Il met à disposition de chaque famille (groupes de catéchumènes) un serviteur (catéchète) qui s'occupera de leur confort durant la croisière. La première soirée (repas, spectacle, film, danse, etc.) est interrompue brusquement par une panne du paquebot. En catastrophe, on doit accoster sur une petite île totalement inconnue. Les marins partis en exploration rapportent d'étranges documents : autrefois, sur cette île, vivait une population qui, d'après les témoignages retrouvés, avait une qualité de vie très étonnante. Les marins présentent les documents aux passagers : photos, écrits, témoignages, etc., qui attestent tous d'une forme de paradis terrestre. Un marin a même trouvé le trésor de cette ancienne population. Il s'agit d'un petit livre contenant quelques histoires pour « faire de la vie une fête ». Ce petit livre est en réalité une minuscule anthologie de textes bibliques (sans références) annotés par un habitant d'autrefois. Les notes font allusion à des expériences vécues dans l'île. En attendant de pouvoir repartir avec le paquebot, le capitaine propose d'essayer de reconstituer la vie d'autre-

²³ G. DELTEIL, *op. cit.*, p. 52.

fois. Chaque famille choisit une histoire pour « faire de la vie une fête » et doit ensuite animer la vie du camp en s'inspirant de l'histoire choisie ; d'autre part, elle peut faire une proposition d'organisation de la vie sur l'île, pourvu que cette proposition soit inspirée par une histoire du trésor des ancêtres. Ensuite, chacune des animations est discutée par l'ensemble des familles selon sa qualité, son exploitation judicieuse de l'histoire du trésor, ses aspects positifs et négatifs. Les propositions pour l'organisation concrète de la vie sont, elles aussi, toutes discutées et ensuite, approuvées ou rejetées. Chaque journée se termine par une « méditation ». Son thème : le trésor des ancêtres en est-il vraiment un ? Nous aide-t-il à vivre ? Que peut-on en retirer ?

Finalement, une fausse manœuvre lors des réparations du bateau a provoqué un incendie. Les familles sont condamnées à rester sur l'île. Chacun et chacune doit alors lancer sa bouteille à la mer. Ils envoient le message qui parle de la manière de vivre découverte dans l'île. Ils joignent à leur message l'histoire qui leur semble la plus apte à « faire de la vie une fête » ; ils expliquent les raisons de leur choix à leur éventuel destinataire.

Bref commentaire didactique : le texte biblique fait partie de la fiction. Il ne lui est accordé aucun privilège dogmatique. Il est restitué à la fonction vivante qui est la sienne : un témoignage de vie dont la vérité et la légitimité ne sont pas décrétées arbitrairement de l'extérieur. Son insertion didactique tient compte de la distance historique et de la situation des adolescents que nous avons évoqués ci-dessus. Dans cette structure, les catéchumènes exercent une compétence, s'essaient à l'interprétation, mesurent le rapport entre le texte et la vie. En déléguant aux histoires du trésor valeur normative pour l'organisation du camp, les catéchètes se placent en situation de recherche commune face à une proposition (les textes) qui n'est l'otage de personne. Catéchètes et catéchumènes tentent ensemble de faire place au trésor dans leur vie commune.

Un événement fortuit nous permet encore de préciser la place des catéchètes face au texte, car le trésor a inspiré un contrat pour la nuit : tous vont au lit à la même heure et aucune surveillance n'est exercée. En pleine nuit, quelques catéchumènes se relèvent et s'amuse à de redoutables « bruitages » ; évidemment, ils réveillent les responsables. Le pasteur renvoie tout le monde au lit en les menaçant du pire pour le lendemain matin. Que faire alors ? L'équipe des catéchètes se retrouve pour décider de la réaction appropriée. D'un point de vue didactique, il est indispensable d'intégrer « l'exécution de la menace » à la vie sur l'île. Le trésor doit aussi avoir son mot à dire. Les catéchètes imaginent une solution originale et ils la présentent sous forme d'un sketch comique : le pasteur téléphone à Dieu pour se plaindre d'un travail qui devient de plus

en plus difficile, et qui suscite de telles déceptions qu'il lui paraît nécessaire de renvoyer les éléments les plus récalcitrants. Le pasteur reçoit alors une réponse paradoxale : Dieu le blâme et le somme de consulter le trésor, plus particulièrement l'histoire du figuier stérile (Luc 13, 6-9). Ensuite, Dieu lui explique que son travail n'est pas de couper mais bien de mettre du fumier ! Le trésor a autorité sur les catéchètes et dans cette réponse didactiquement cohérente, les catéchumènes voient leur revendication d'une correspondance entre le dire et le faire prise au sérieux.

Finalement, la bouteille à la mer permet l'évaluation de tout le travail : qu'ont-ils appris, quelles nouvelles questions méritent-elles attention, etc. ?

La didactique biblique cherche à laisser surgir le texte biblique au bon moment ; elle tente de faire retentir le texte approprié dans une situation particulière du microcosme de vie que représente le catéchisme. Elle travaille à court et moyen terme. A moyen terme, par le truchement de la grille d'analyse didactique et de la connaissance pédagogique globale de la classe, elle organise la structure permettant une rencontre entre le texte et les catéchumènes. Une réflexion théologique permettant un choix de textes adéquats est naturellement associée à cette réflexion didactique. A court terme, la didactique biblique s'efforce de comprendre le déroulement et la vie du catéchisme, afin d'y repérer au fur et à mesure les situations fortuites, les événements inattendus, les impasses imprévisibles qui s'offrent à une irruption salutaire du texte biblique. Cette perspective maintient naturellement un processus ouvert, car de ces rencontres ne pourront jamais surgir que des interprétations provisoires et révisables. Elles reposent sur un échange dynamique, un dialogue qui confronte régulièrement la vie et le texte. Ainsi, les messages contenus dans les bouteilles jetées à la mer pourront être confrontés à d'autres témoignages bibliques ou extra-bibliques, mais également entrer en discussion avec des situations vécues au catéchisme ou ailleurs. Au fil de cette dynamique d'échanges, une compréhension du message biblique émerge de manière de plus en plus structurée et consistante. Le texte s'impose, il exerce une autorité véritable tout en préservant la liberté de ses destinataires²⁴. Catéchètes et catéchumènes sont confrontés librement à une parole qu'ils peuvent recevoir comme ayant autorité. « Les paroles de ce juif très précis qui se nommait Jésus de Nazareth, qu'il les ait prononcées ou non, me suffisent. Ce n'est pas l'origine d'une parole qui convainc, mais la parole elle-même »²⁵.

²⁴ Cf. à propos d'autorité authentique, H. BRAUN, *Jesus*, p. 147ss.

²⁵ F. DÜRRENMATT, *Israël*, p. 15.

La didactique est plus qu'une simple technique. Elle s'intègre à une réflexion globale qui tente de définir les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans ce sens, elle participe au travail herméneutique et elle en constitue une catégorie essentielle.

2. Didactique et théologie

Comme nous l'avons souligné à maintes reprises, didactique et théologie sont solidaires. Dans ce sous-chapitre, nous précisons encore une fois leur rapport en décrivant l'apport de la théologie dans le développement de la didactique du catéchisme. La didactique, par sa contribution herméneutique²⁶, définit le champ de pertinence de la théologie. En l'espèce, la didactique assigne à la théologie la préoccupation liée à l'évolution et la socialisation de l'adolescent. Elle revendique de la théologie une accentuation anthropologique et existentielle. Cette perspective théologique participe à son tour à l'élaboration didactique. La contribution théologique entraîne une évolution de la didactique vers sa spécificité catéchétique. Cet arrière-fond dialectique est le fondement de toute recherche catéchétique. Il lui évite de dériver vers l'incohérence et l'inconsistance. Il la préserve d'une rigidité idéologique, lui évite l'arrogance théologique et lui accorde la souplesse nécessaire dans chaque situation particulière.

Le phénomène de l'enseignement et de l'apprentissage est dynamique. Il est en constante évolution. Chacun de ses participants est lui-même pris dans ce mouvement évolutif. Cet aspect fluctuant et hétérogène de toute situation didactique lui confère un caractère paradoxal : bien que l'on travaille sur un objet commun, les participants investissent tous dans ce travail une part de subjectivité qui engendre des difficultés dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce paradoxe est lié à toute situation didactique. Gonseth l'analyse dans le cas de l'enseignement de la géométrie : pour le maître, des mots tels que « point », « droite », « cercle », « plan », sont rapportés directement à la théorie géométrique qu'il connaît. Pour les élèves, ces mots sont liés à un usage différent ; ils savent ce qu'est une route droite, un ballon rond, une plaque circulaire, etc. Cependant « l'emploi qu'ils savent en faire ne leur assure (...) ni la faculté de se représenter des figures idéales, ni celle d'établir un raisonnement juste, ni même celle de tracer des figures exactes. (...) Ainsi analysée, la situation du maître — nous dirons qu'il est en *situation didactique* — est des plus paradoxales : s'il donne d'emblée aux expressions

²⁶ Cf. chap. V.1.

géométriques la signification qu'elles devront prendre en fin de compte, les élèves ne pourront pas le comprendre ; mais s'il ne sait rien leur dire de plus que ce qui est déjà dans l'esprit des élèves, son enseignement restera sur place. Sa tâche paraît impossible à remplir »²⁷. Le paradoxe tient à un fait de langage élémentaire. Les mots prennent leur sens en fonction de leur contexte d'utilisation. « Les mots dont on se sert, dont on peut se servir valablement dans telle ou telle circonstance, n'ont pas du premier coup un sens achevé, un sens à jamais inaltérable. Au contraire, ce sens peut être repris et remis sur le métier par les activités dans lesquelles on l'engage »²⁸. Le travail du maître consiste alors à conduire ses élèves dans une activité où ils pourront découvrir le sens des mots tel qu'il voudrait le leur faire comprendre. « Quel est le mot de l'énigme ? C'est le mot *activité, activité géométrisante*. Descendant tout d'abord au niveau de l'élève, le maître doit engager celui-ci et s'engager avec lui, en guide à suivre et en exemple à imiter, dans une activité constructive (géométrisante, venons-nous de dire) à laquelle la main, l'œil, la parole et, dominant le tout, l'imagination participent de concert, dans un effort commun »²⁹. Cette compréhension de la situation didactique est à la base du concept des méthodes actives. La didactique du catéchisme se satisfait souvent de cette analyse didactique, lorsqu'elle propose une activité « christianisante » : méditation, prière, culte, discussion biblique, etc. D'ailleurs, les modèles historiques présentés dans ce travail ne dépassent pas vraiment ce stade. La théologie intervient ici pour rappeler un élément essentiel de la situation didactique spécifique du catéchisme, à savoir que son objet n'est pas une somme de connaissances au même titre que la géométrie. Pour comprendre le christianisme, il ne suffit pas de s'engager dans une activité, fut-elle « christianisante ». L'activité nécessaire est d'un autre type : il faut s'engager en tant que personne, il ne faut pas découvrir seulement une matière extérieure, il faut en même temps partir à la découverte de soi. La réalité dont parle la foi est la vie personnelle de chacun. « Une compréhension correcte (du NT) n'est possible qu'au prix d'un engagement personnel »³⁰. La didactique se trouve ici dans une impasse, car la découverte de soi implique une activité qui appartient à l'intériorité de chacun. Celle-ci constitue « la boîte noire », elle ne peut pas trouver de concrétion didactique, elle appartient à la liberté de chacun ; la didactique s'arrête devant la conscience individuelle.

²⁷ F. GONSETH, *Le problème*, cité par E. EMERY, *Gonseth*, p. 295.

²⁸ F. GONSETH, *op. cit.*, cité par E. EMERY, *op. cit.*, p. 296. La linguistique a formalisé ce même problème dans la thèse de la « relativité du sens littéral ». Cf. à ce sujet J.R. SEARLE, *Sens*, p. 182ss.

²⁹ F. GONSETH, *op. cit.*, cité par E. EMERY, *op. cit.*, p. 295-296.

³⁰ H. BRAUN, *Gesammelte Studien*, p. 308.

La revendication de la théologie est simple : la compréhension du message chrétien est solidaire d'une réflexion sur soi, ce que Kierkegaard appelle le mouvement subjectif³¹. « Sans la volonté d'être un humain, une personne responsable de son être, personne ne peut comprendre un mot de l'Écriture comme parole qui interpelle »³². Le problème didactique correspondant représente le nœud gordien de la problématique dont nous débattons. A ce sujet, notre hypothèse est simple : la didactique doit travailler avec le concept de méthode indirecte³³. Parfois, ce problème est transitoirement résolu par une thèse théologique qui affirme que seul le Saint-Esprit peut prétendre induire ce mouvement subjectif. Cette thèse théologique est défendue plus ou moins massivement³⁴. Quand elle n'est pas invoquée, notre problème didactique est évoqué sans qu'on en précise les difficultés : d'une part, on se limite à juxtaposer une thèse didactique — l'apprentissage de la foi doit s'inscrire dans une démarche d'apprentissage global —, et une thèse théologique — la foi reste un cadeau³⁵ : d'autre part, ce mouvement subjectif est envisagé sous forme d'activité personnelle liée à la fantaisie et aux symboles³⁶ ou à une attitude d'ouverture favorisée par la passion du maître³⁷ ; dans d'autres cas, la réflexion sur soi est noyée dans un concept général, comme par exemple, l'échange d'expériences personnelles³⁸. Finalement, on rencontre une tendance qui attribue par principe des vertus particulières au langage biblique³⁹. Même si ces différentes tentatives refusent avec raison le court-circuitage métaphysique de la thèse du Saint-Esprit, elles escamotent la difficulté didactique⁴⁰.

³¹ Nous renvoyons à nos développements au chapitre III, en particulier la note 2.

³² R. BULTMANN, « Zum Problem der Entmythologisierung », in : H.W. BARTSCH, *Kerygma II*, p. 193.

³³ Cf. notre chapitre III.

³⁴ Pour une position sans équivoque, on peut citer A. WYLER, *L'éducateur*, p. 72ss. Parmi les auteurs tenant compte des questions didactiques, nous pouvons citer H.-G. HEIMBROCK, *Lern-Wege*, p. 100.

³⁵ Cf. K. DIENST, *Glaube*, p. 77.

³⁶ Cf. B. ALBERS, « Anmerkungen zu den Elementen einer Theorie der religiösen Erziehung », in : P. BIEHL, *Erfahrung*, p. 153s.

³⁷ Cf. J. THIELE, « Meditation », in : W. LANGER, *Bibelarbeit*, p. 262.

³⁸ Cf. W.H. RITTER, *Erfahrung*, p. 316ss.

³⁹ Cf. I. BALDERMANN, *Erfahrung*, p. 25-28 en particulier.

⁴⁰ P. BIEHL, *Symbole*, présente une proposition qui échappe en partie à cette critique. Il propose une solution « psychanalytique » au problème : se confronter aux symboles ouvre une forme d'introspection qui correspond à un travail de réflexion sur soi (cf. en particulier les pages 46ss). Incontestablement, BIEHL intègre la problématique didactique à une démarche herméneutique (cf. p. 154-187). Sans soumettre son hypothèse à un examen critique complet, nous pensons que cette perspective limite le champ didactique à des formes d'activités compatibles avec le cadre scolaire. Par conséquent, son projet est difficilement transposable au catéchisme. En effet, le dialogue avec les symboles implique des formes

Notre hypothèse de la méthode indirecte présuppose que la didactique peut définir ce problème⁴¹ et ensuite élaborer une méthodologie appropriée à cette situation. Nous avons eu recours à Kierkegaard, à l'école de Palo Alto et aux paraboles à intrigue pour échafauder la méthode indirecte. En tant que telle, elle ne suffit pas à caractériser la spécificité didactique du catéchisme ; la théologie doit encore lui proposer un champ de pertinence particulier. En effet, si l'on examine les propositions kierkegaardiennes dans le détail, on y découvre la possibilité d'une curieuse dérive didactique : il semble qu'à un certain moment, Kierkegaard accorde à la méthode indirecte des vertus théologiques, voire théologiques. « Quand un homme vivant au sein du christianisme se rend au temple de Dieu, du vrai Dieu dont il possède la notion vraie et qu'alors il lui adresse sa prière, mais non dans un esprit de vérité ; et quand un autre homme vivant en terre païenne prie avec toute la passion de l'infini, tout en portant ses regards sur la statue d'une idole : où y a-t-il le plus de vérité ? L'un prie Dieu en vérité, tout en adorant une idole ; l'autre prie le vrai Dieu, mais non dans un esprit de vérité, et en vérité, il adore une idole »⁴². L'ambiguïté est incontestable. Il y a menace d'évacuation du réel par une attitude d'indifférence totale à l'égard de l'objectivité⁴³. Si la méthode indirecte doit se fonder dans ce séparatisme méthodologique (la vérité objective est une chose, la vérité subjective en est une autre⁴⁴), elle mérite d'être critiquée sans réserve puisqu'elle se soustrait délibérément aux principes didactiques généraux⁴⁵. L'idée de la boîte noire présentée dans les aspects méthodologiques de la GAD⁴⁶ met une barrière à la dérive subjectiviste, aussi est-il nécessaire d'avoir recours à une utilisation spécifiquement catéchétique de la méthode indirecte. Pour ce faire, la théologie propose une

de travail recourant en priorité au niveau cognitif et esthétique. Elles présupposent des auditoires plus ou moins homogènes culturellement et scolairement. L'auteur illustre sa thèse par une présentation de différentes séquences d'enseignement religieux avec les symboles « maison », « chemin » ; « main » (p. 73-153). Or, il est significatif que ces concrétions, comme il les appelle, sont destinées au niveau secondaire.

⁴¹ Cf. à ce sujet la proposition de P.-L. DUBIED, « La foi peut-elle s'apprendre ? », in : CE 3/1988/VI-VII en particulier. L'auteur y formule le problème au moyen des deux aspects de la foi : *Fides qua creditur* et *fides quae creditur*.

⁴² S. KIERKEGAARD, *Post-Scriptum*, p. 187.

⁴³ Au sens kierkegaardien du terme.

⁴⁴ Pour une critique fondamentale de ce point de vue cf. H. ALBERT, *Das Etend*, p. 215-218.

⁴⁵ Cf. notre chapitre IV, p. 118. Les conséquences didactiques de ce point de vue ont très bien été développées par I. BLANKE, *Sinn*. L'auteur tire les conclusions suivantes : « Devenir chrétien est affaire individuelle et implique la suppression de toute médiation par une instance pédagogique qui (...) voudrait s'interposer entre l'homme et la "chose" » p. 274.

⁴⁶ Cf. ci-dessous chap. V.2.

référence objective devant orienter le mouvement de la subjectivité mise en route par la méthode indirecte ; la croix de Jésus constitue cette référence, car elle représente le centre même du kérygme chrétien. Elle est l'événement fondateur de la théologie⁴⁷. La condamnation de ce profanateur de la loi juive⁴⁸ échappe totalement à l'anecdote historique. Sa croix s'installe dans l'histoire⁴⁹.

La logique voulait qu'elle scellât la fin d'une éruption libertaire ; la mort devait en attester l'échec et il se trouve des hommes et des femmes pour la célébrer comme une victoire⁵⁰.

La mort est privée de son privilège destructeur, elle subit un camouflage. Dès lors cet événement s'inscrit en faux contre toute logique et se présente d'abord comme la source d'une formidable déstabilisation. Les cartes sont brouillées. La folie est sagesse, la sagesse est folie⁵¹. La croix de Jésus inaugure un contre-courant inarrêtable qui brise les apparences et fait entendre une parole différente⁵². Elle instaure une perturbation salutaire. Elle crée les conditions d'émergence d'une manière nouvelle de poser la question du sens de la vie et des valeurs fondamentales. Elle n'accable pas l'homme pour l'acculer à crier au secours ou pour le contraindre à s'en référer à une puissance supérieure. Elle le rencontre pour le bousculer et l'introduire dans une quête renouvelée du sens et des valeurs de sa vie. La méthode indirecte est au service de ce nouveau questionnement. Elle touche à sa spécificité catéchétique lorsqu'elle ouvre la recherche du sens et des valeurs de la condition humaine.

La croix de Jésus constitue aussi un principe de relecture de tout son enseignement. La constante mise en scène paradoxale de la vie —, qui déclare grand le plus petit⁵³, heureux ceux qui pleurent⁵⁴, premiers les derniers⁵⁵, perdant celui qui veut gagner sa vie⁵⁶, etc. —, proclame que la fragilité et la précarité de la condition humaine ne sont pas la tare qu'il faut occulter, mais le lieu de la vérité et de l'authenticité de la con-

⁴⁷ Cf. à ce sujet H.D. BETZ, « Ursprung und Wesen christlichen Glaubens nach der Emmauslegende (Lk 24,13-32) », in : *ZTHK* 1/1969/7-21.

⁴⁸ Cf. à ce sujet, J. ZUMSTEIN, *Miettes*, p. 352s.

⁴⁹ Cf. H. BRAUN, « Jésus, ca. 6/7 v. Chr. — ca. 27/29 n. Chr. », in : H.J. SCHULTZ, *Letzte Tage*, p. 221-230.

⁵⁰ Cf. P.-L. DUBIED, *L'angoisse*, p. 67ss.

⁵¹ I Cor. 1,18-25.

⁵² Cf. à ce sujet M. LEVER, *Le sceptre*, p. 97ss.

⁵³ Marc 10,43.

⁵⁴ Matthieu 5,5.

⁵⁵ Matthieu 20,16.

⁵⁶ Marc 8,35.

dition humaine⁵⁷. La croix est l'ultime miroir anthropologique. Elle dévoile l'homme dans sa condition humaine réelle. Elle ne le fait pas pour l'accabler, car le comportement de Jésus, solidaire des plus démunis et des déclassés religieux, atteste que c'est dans sa fragilité et dans sa précarité que l'homme est accepté inconditionnellement⁵⁸.

La méthode indirecte est au service de cet indispensable dévoilement. Pour compléter sa spécificité catéchétique, nous pouvons dire qu'elle **travaille à un dévoilement bienveillant de la fragilité et de la précarité de la condition humaine.**

Ce dévoilement bienveillant laisse apparaître la condition humaine dans une nouvelle lumière. Elle est délivrée de ses modes de grandeur et de réputation pour être restituée à sa dignité. Ce dévoilement bienveillant met l'homme en état de vie, et le rétablit dans son humanité. De cette mort surgit la vie qui s'engage sur les traces du galiléen⁵⁹. La condition humaine n'est plus bouchée par le souci épuisant d'échapper à elle-même, elle peut se tourner vers l'extérieur et s'ouvrir l'avenir. En se découvrant lui-même, l'individu comprend que la vie est un cadeau ; la vivre en conséquence, c'est la nourrir du seul luxe qui lui reste : l'obéissance de l'amour⁶⁰. « Jésus parle *ainsi* de l'obéissance véritable : elle n'est pas un mérite personnel, mais elle advient là où des êtres humains reçoivent de l'amour, elle est absente, là où ils sont aveugles à l'égard de cet amour reçu »⁶¹. Ainsi, nous pouvons donner sa troisième caractéristique à la méthode indirecte : **elle induit la possibilité d'un comportement neuf ouvert sur l'avenir.**

En elle-même, la méthode indirecte n'a encore aucune spécificité catéchétique⁶² ; seule la réflexion théologique permet de l'infléchir dans cette direction. Les trois caractéristiques que nous venons de développer rejoignent la typologie de la méthode indirecte que nous avons développée au chapitre III⁶³.

— La problématisation est directement liée à la quête du sens et des valeurs.

— Le test est indissociable du dévoilement bienveillant.

⁵⁷ Cf. D. BONHOEFFER, *Résistance*, « Si l'homme est pécheur, il n'est pas ignoble pour autant », p. 158.

⁵⁸ Cf. à ce sujet, H. BRAUN, « Gott, die Eröffnung des Lebens für die Nonkonformisten. Erwägungen zu Markus 2,15-17 », in : G. EBELING, *Festschrift*, p. 97-102.

⁵⁹ Cf. Marc 8,34 ; Jean 11,25 ; II Corinthiens 6,9 ; Hébreux 13,13.

⁶⁰ Cf. I Jean 3,16 ; 4,11.

⁶¹ H. BRAUN, *Jesus*, p. 140.

⁶² Cf. notre chapitre III.

⁶³ III,4, point D.

— Prendre distance inaugure la possibilité d'un comportement neuf ouvert sur l'avenir.

Naturellement, la spécificité catéchétique de la méthode indirecte s'inscrit également dans la logique des thèmes fondamentaux et constitutifs du catéchisme que nous avons proposés⁶⁴. Notre hypothèse didactique de la nécessaire utilisation de la méthode indirecte en catéchisme trouve ainsi sa légitimité dans la spécificité que lui confère la réflexion théologique.

L'apport de la théologie ne se limite pas à spécifier la méthode indirecte, elle touche à l'ensemble du processus didactique. Répétons-le : s'il ne veut pas se scléroser, le modèle didactique doit rester ouvert et dynamique, nourri par la réflexion théologique. Didactiquement, ces éléments s'installent avec la venue de l'intrus⁶⁵.

Or, l'accueil de l'intrus n'est pas du tout évident. Il déclenche souvent la peur ; il est assimilé à un danger ; il est perçu négativement ; il dérange. Son accueil ne peut pas être postulé par principe⁶⁶. Ici, la réflexion théologique peut être d'un intérêt certain, puisque l'élément central qui la constitue est une INTRUSION absolue : Dieu se fait homme. Dieu n'est pas ce que nous croyons, Dieu premier intrus⁶⁷, l'événement imprévisible par excellence⁶⁸. Cette intrusion donne naissance à une très riche poésie religieuse, à de multiples expressions de la dynamique du retournement et de l'ouverture. « La prédication la plus impressionnante des "changements de Dieu" est contenue dans le Nouveau Testament, dans le tableau que Jésus dresse du jugement du monde (Mt 25,31-46). (...) Ce tableau contient ainsi le double enseignement, qui n'en fait qu'un, des "changements" de Dieu et de la présente de l'éternité dans le temps »⁶⁹. La méthode historico-critique a bien montré la liberté des évangélistes à l'égard de la tradition dans le but de réinventer la dyna-

⁶⁴ Cf. V.1, et nos trois thèmes : Dieu, Jésus, l'espérance.

⁶⁵ Cf. V.2, note 97.

⁶⁶ A la suite d'une controverse scientifique PLANK fait la réflexion suivante : « Cette expérience me valut de surcroît l'occasion d'apprendre un fait que je tiens pour très remarquable : une vérité nouvelle en science n'arrive jamais à triompher en convainquant les adversaires et en les amenant à voir la lumière, mais plutôt parce que finalement ces adversaires meurent et qu'une nouvelle génération grandit, à qui cette vérité est lumière. » M. PLANK, *Autobiographie*, p. 85-86. D'ailleurs, la même expérience se vérifie dans d'autres domaines que la science, c'est même peut-être dans ce domaine-là que le problème est le moins virulent. Souvent, les Idéologies et la religion sont sensiblement plus méfiantes à l'égard de la nouveauté.

⁶⁷ 1 Corinthiens 1,18-25, etc.

⁶⁸ Cf. par ex. H. BRAUN, *Gesammelte Studien*, p. 341.

⁶⁹ R. BULTMANN, *Foi et compréhension II*, p. 383.

mique du message⁷⁰ : des mêmes thèmes sont abordés de manières différentes ; d'un point de vue immédiat, ils le sont même de manière contradictoire⁷¹. Les développements font tout naturellement de larges emprunts à la culture et à la religion ambiantes, comme l'a montré l'histoire comparée des religions⁷². Les témoignages religieux n'ont pas été sacralisés dès le début, les débats furent vifs⁷³. L'histoire de la théologie atteste la richesse de cette formidable diversité du langage de la foi et le nécessaire travail d'interprétation qui en résulte. Luther en a magistralement développé les thèses inaugurales⁷⁴.

Ces éléments montrent bien que le christianisme ne saurait se laisser reclure dans des formules définitives, et que la diversité et l'ouverture lui sont congénitales. Une ouverture qui tient compte de la situation historique dans laquelle le message retentit ; une diversité engendrée par les questions de ses auditeurs. Cette caractéristique n'est pas arbitraire, elle est constitutive du message lui-même. L'amputer de sa diversité, c'est réduire le message à n'être qu'une série de vérités générales plus ou moins bizarres et anachroniques⁷⁵.

Didactiquement, la diversité est contraignante : dans le cadre du catéchisme, elle est le fondement théologique d'un processus ouvert. Rappelons que cette ouverture signifie une prise en compte respectueuse de la

⁷⁰ « Pour lui (le 4^e évangéliste) la formulation des thèmes eschatologiques et du Royaume n'était pas adéquate, il en reprend donc le contenu pour l'exprimer dans sa nomenclature qui représentait une telle liberté, que toutes les libertés prises par BULTMANN ne sont qu'un enfantillage. » H. BRAUN, in : H. SYMANOWSKI, *Post Bultmann*, p. 26.

⁷¹ Dans son commentaire à l'Épître de Jacques, VOUGA met en évidence ce phénomène : « Nous en arrivons à un constat curieux : Jc, au nom de l'enracinement judéo-chrétien qui lui est propre, mène un combat fort semblable à celui que tenait l'apôtre contre les mécompréhensions de sa prédication de la liberté (I Co !). Mais il le fait paradoxalement en réfutant les termes même de la théologie paulinienne. » F. VOUGA, *Jacques*, p. 84. Dans son interprétation, l'auteur souligne que le changement de contexte fait qu'un même message s'exprime à contre-courant de la formulation initiale. « Il ne saurait y avoir ici de fidélité à l'Évangile — même si l'on voulait se réclamer de l'héritage paulinien — que dans le recadrage des définitions », *op. cit.*, p. 85.

⁷² Cf. à titre d'exemple le travail de G. PETZKE, *Apollonius*, dans lequel l'auteur montre un nombre étonnant de parentés entre les évangiles et le récit de la vie d'Apollonius de Tyane de Philostrate, p. 230ss en particulier.

⁷³ Cf. par exemple E. KÄSEMANN, *Kanon*, p. 41-61, 175-204, 233-246.

⁷⁴ Cf. à ce sujet G. EBELING, *Luther*, p. 85-120 en particulier.

⁷⁵ L'importance primordiale de ce problème peut être mesurée à l'actuelle controverse autour du théologien catholique allemand E. DREWERMANN. Fondamentalement, le conflit porte exactement sur cette question : DREWERMANN revendique le respect de la poésie religieuse, on lui oppose la vérité du dogme catholique. « De toute évidence, j'aurais pu, tout aussi bien que mon archevêque, recopier un texte de catéchisme et le présenter comme la vérité. Mais je ne le voulais pas, et visiblement c'est là ma seule faute véritable. » E. DREWERMANN, *Worum es geht*, p. 29.

réalité des catéchumènes, un effort herméneutique jamais achevé, un échange permanent et dialectique entre la didactique et la théologie. En l'inscrivant dans la réflexion pédagogique globale, la didactique donne sa légitimité culturelle et sociale au catéchisme, la théologie lui décerne sa spécificité.

Quatre thèmes théologiques sont régulièrement associés au catéchisme, et nous voulons maintenant rapidement les situer dans notre projet. Nous les regroupons par deux.

1. Le Saint-Esprit et la prière. Ces thèmes sont généralement réservés aux catéchètes. Le Saint-Esprit est l'aide indispensable pour faire aboutir le catéchisme. Théologiquement, cette idée ne fait pas difficulté. Didactiquement, elle fait problème dès le moment où une fonction didactique lui est attribuée. Le premier symptôme de cette utilisation se manifeste dans une méfiance affirmée à l'égard des méthodes ou des sciences humaines⁷⁶. La prière est reconnue comme l'élément de préparation indispensable aux catéchètes : ceci parfois poussé jusqu'à l'extrême⁷⁷. En fait, l'instrumentalisation didactique du Saint-Esprit et de la prière s'effectue en conséquence d'un but précis du catéchisme : « L'éducateur chrétien est un éducateur particulier. Il est au service de l'Évangile, d'une foi qu'il cherche à transmettre afin qu'elle naisse et croisse dans la conscience de ceux qui lui sont confiés »⁷⁸. Didactiquement, ce but signifie que l'on travaille avec un schéma de méthode directe : le catéchète est un homme instruit (croyant) qui doit instruire des ignorants (incroyants). Comme nous l'avons souligné, cette position est irresponsable tant du point de vue didactique que théologique. Afin d'éviter un tel dérapage théologique dans l'incompétence didactique, il convient de restituer au catéchisme un but beaucoup plus modeste et pouvant se justifier didactiquement : le catéchisme participe à l'humanisation de la vie en suscitant l'occasion d'une rencontre des catéchumènes — et des catéchètes !

⁷⁶ Assez typique de cette position, A. WYLER, *L'éducateur*. « Une certaine relativisation des méthodes s'impose même. (...) La méthode peut devenir une forme religieuse comme une autre en laquelle on croit plutôt qu'à Dieu » (p. 75). Que la méthode ne fasse pas tout, voilà une évidence pour quiconque ayant un minimum de culture didactique. Mais supposer que l'on puisse croire aux méthodes plutôt qu'à Dieu, voilà un manque de réflexion théologique.

⁷⁷ Elle peut parfois devenir l'instrument décisif du travail catéchétique. « De toute façon la prière reste un combat. (...) Un combat pour garder la foi envers et contre tout, pour entretenir le regard spirituel et la joie, pour maintenir l'attente confiante et patiente pour contraindre Dieu à réaliser ses promesses. » A. WYLER, *L'éducateur*, p. 80. Voilà une bien curieuse manière de refuser l'échec en catéchisme : il faut contraindre Dieu à réaliser ses promesses !

⁷⁸ A. WYLER, *op. cit.*, p. 23.

— avec l'Évangile. Dans cette perspective, ni le Saint-Esprit, ni la prière n'ont une fonction didactique. Ils interviennent dans leur champ de compétence : l'existence personnelle des catéchètes et des catéchumènes. Pour le catéchète, le Saint-Esprit est l'aveu qui le libère de l'obsession des résultats. Si le processus est un succès, le catéchète aura le privilège de ne pas en revendiquer le mérite, s'il est un échec il aura le courage de remettre l'ouvrage sur le métier. La prière est pour lui le constant rappel qu'il n'est pas le garant du processus, qu'il ne dispose pas de Dieu, qu'il est lui-même en situation de recherche. La prière est l'interrogation libératrice qui lui attribue sa juste place dans le catéchisme⁷⁹.

Refuser l'instrumentalisation didactique de la prière et du Saint-Esprit n'exclut pas une interprétation didactique de ces deux éléments⁸⁰. Pour le faire nous empruntons à Dubied⁸¹ une hypothèse formulée à partir de Searle⁸². « Il (Searle) constate donc que les œuvres de fiction transmettent un message par leur texte, sans que celui-ci soit manifesté explicitement dans le texte »⁸³. Dubied propose de considérer le récit ou la narration comme un acte de langage indirect. Nous reprenons cette idée en l'appliquant à la composante essentielle de la didactique du catéchisme : la méthode indirecte. « Dans les actes de langage indirects, le locuteur communique à l'auditeur davantage qu'il ne dit effectivement »⁸⁴. Pour décrypter un acte de langage indirect, l'auditeur doit faire un travail d'inférence. « La stratégie inférentielle consiste à établir d'abord, que le but illocutoire primaire diverge du but littéral, et ensuite ce qu'est le but illocutoire primaire »⁸⁵. Ce travail d'inférence se fait par étapes et comprend « l'information commune d'arrière-plan, une théo-

⁷⁹ La définition de la prière proposée par EVELY est parfaitement adaptée à la situation du catéchète : « La seule prière qui reste à exaucer, ce n'est pas la prière de l'homme à Dieu, mais la prière de Dieu à l'homme. (...) La prière païenne est la prière spontanée ; elle est un effort dérisoire pour changer Dieu, le mettre au courant d'une situation à laquelle il n'attache pas toute l'importance souhaitable, pour l'attendrir, l'émouvoir, l'échauffer comme un moteur récalcitrant, bref l'agiter avant de s'en servir ! (...) Prier, ce n'est pas parler à Dieu, c'est écouter Dieu qui te parle. » L. EVELY, *La prière*, p. 13-15.

⁸⁰ Cette instrumentalisation repose probablement sur une confusion fatale entre efficacité et succès (nous devons cette distinction au pasteur J.-J. BELJEAN). L'efficacité, qui est de la compétence de la didactique, consiste à maintenir la possibilité d'un choix personnel et libre. Elle s'abstient de vérifier si le choix a été fait ou pas. Le succès, au contraire, recense abusivement les adhérents !

⁸¹ P.-L. DUBIED, « La question du narrateur abordée à partir de l'étude de W. BENJAMIN sur Nicolas LESCOV », in : P. BÜHLER, *La narration*, p. 249-265.

⁸² J.R. SEARLE, *Sens*.

⁸³ P.-L. DUBIED, *op. cit.*, p. 258.

⁸⁴ J.R. SEARLE, *Sens*, p. 73.

⁸⁵ J.R. SEARLE, *op. cit.*, p. 77.

rie des actes de langage, et certains principes généraux de la conversation »⁸⁶. La transposition dans la situation de catéchisme peut se faire par analogie :

— aux principes généraux de la conversation (faits de conversations, coopération conversationnelle, etc.) correspondent les principes généraux de la didactique (principes de travail, progression du processus, etc.) ;

— à la théorie des actes de langage (acceptation, rejet, contre-proposition, etc.) correspond une théorie des actes méthodologiques (information, examen, interrogation, explication etc.) ;

— à l'information commune d'arrière-plan (les mots, les activités, les objets, etc., connus de tous les partenaires) correspond la situation didactique générale (étapes didactiques, rôles des partenaires, contenu, thème, etc.).

Nous inspirant des étapes du travail d'inférence proposées par Searle⁸⁷, nous les appliquons à la méthode indirecte et reconstruisons ainsi « la dérivation de l'illocution primaire à partir de l'illocution littéraire »⁸⁸. Reprenons notre exemple des deux expériences de caméra invisible⁸⁹.

Étape 1 : J'ai exprimé mon indignation à la réaction des gens ; en réponse le catéchète me propose d'aller peindre des voitures dans la rue (fait didactique).

Étape 2 : Je suppose que le catéchète est coopératif, sa réponse a donc une visée didactique pertinente (cohérence du processus).

Étape 3 : Cette visée peut être une explication, une information, un examen, etc. (théorie des actes méthodologiques).

Étape 4 : Le contenu immédiat ne correspond à rien de cet ordre, il ne constitue pas en lui-même la visée didactique pertinente (inférence des étapes 1 et 3).

Étape 5 : Le catéchète veut donc proposer plus que cette activité de peinture (inférence des étapes 2 et 4).

Étape 6 : Je sais que nous parlions de notre vie d'adolescents lorsqu'elle est menacée et que les gens la négligent. Je sais par ailleurs que les gens sont préoccupés par leur voiture menacée (situation didactique générale).

⁸⁶ J.R. SEARLE, *op. cit.*, p. 77.

⁸⁷ Cf. J.R. SEARLE, *op. cit.*, p. 75-76.

⁸⁸ J.R. SEARLE, *op. cit.*, p. 75.

⁸⁹ Cf. notre chap. III.4, point D.

Étape 7 : Est-il possible que les hommes prennent davantage soin des objets que de la vie ? (inférence à partir de l'étape 6).

En réalité l'étape 7 constitue le début de toute la réflexion sur soi. Elle inaugure le mouvement subjectif qui n'appartient plus au catéchète. Elle est le lieu où émerge peut-être la quête de la valeur personnelle ; elle conduit peut-être à la découverte que l'être humain ne peut que recevoir sa valeur. Cette réflexion n'appartient plus à la situation didactique proprement dite. Elle renvoie catéchètes et catéchumènes à leur propre quête de la foi ou d'une non-foi. Ici débute le champ de pertinence du Saint-Esprit et de la prière, jamais avant.

En linguistique, la politesse constitue la principale motivation en faveur de l'indirectivité⁹⁰. En didactique du catéchisme, c'est la liberté de chacun qui plaide absolument en faveur de l'indirectivité, de la fiction, de « l'atelier protégé ». C'est la seule manière pour que le catéchumène ne soit pas berné par l'illusion que le catéchète serait le garant du processus et de son contenu. Le catéchisme ne peut décidément pas être plus que l'occasion de la foi. Ainsi, quand la théologie propose une réflexion et une contribution à partir du thème du Saint-Esprit et de la prière, elle se garde bien de supplanter la didactique, mais elle opère une distinction dans le champ des compétences. C'est la seule manière de maintenir la cohérence des rapports dialectiques qu'entretiennent la didactique et la théologie.

2. La dogmatique et l'Église. Il arrive parfois que la dogmatique soit utilisée en catéchisme comme la banque de données du contenu du catéchisme. Le travail didactique consiste alors pour l'essentiel à actualiser et à adapter ces contenus à la situation des catéchumènes. Cette démarche se méprend sur la dogmatique elle-même. « La dogmatique n'est ni une prédication d'actualité (...) ni un traité historique, mais une réflexion critique à propos de la vérité de la foi aujourd'hui, réflexion conduite au moyen d'un langage scientifique et en confrontation avec les pensées, les questions et les doutes de notre temps »⁹¹. La dogmatique est un texte produit par la foi qui essaie de se situer dans son temps. Elle n'est pas l'objet de la foi ; c'est pourquoi, elle ne pourra jamais constituer le contenu d'un catéchisme pour aujourd'hui. Elle est un texte de clarification. Elle est un compte rendu de la foi à un moment donné de l'histoire. Elle tente une compréhension de la situation actuelle de l'homme à la lumière de la foi et une interprétation pertinente de la foi dans la

⁹⁰ Cf. J.R. SEARLE, *op. cit.*, p. 77.

⁹¹ K. WEGENAST, « Der christliche Glaube als Lehre im Religionsunterricht », in : G. ADAM, *RP Kompendium*, p. 227.

situation actuelle de l'homme⁹². De ce fait, son utilisation en catéchisme correspond à un moment didactique précis : la troisième étape didactique⁹³, où les catéchumènes seront appelés à formuler ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont découvert, ce qui leur semble important. Ils créent à ce moment leur propre poésie religieuse, et se lancent donc dans un exercice de restitution de ce qu'ils ont découvert dans le catéchisme. Ce travail est comparable au travail du dogmaticien. Ainsi, dans son effort de porter son expérience vécue au langage, le catéchumène peut trouver un partenaire idéal dans la dogmatique. Partenaire avec lequel il peut entrer en résonance critique ou approbatrice. La dogmatique se révèle être un instrument précieux en fin de parcours catéchétique, au moment où il s'agit d'esquisser les premiers éléments d'un langage commun dans l'expression du vécu catéchétique.

Le rapport à l'Église, par l'intermédiaire de la paroisse locale, se présente dans une perspective analogue. Prenons le culte : il est généralement considéré comme le point central de la vie paroissiale et ecclésiale. La participation, respectivement la non-participation des catéchumènes à cette institution protestante, a fait et fait encore problème⁹⁴. L'exigence de la fréquenter se fonde dans la certitude qu'elle a un pouvoir d'édification irremplaçable. Pour ses défenseurs, ce point de vue (qui se retrouve généralement dans les conseils de paroisse) correspond le plus souvent à une expérience vécue. Ne plus exiger une présence au culte apparaît alors comme une démission. Mais en même temps, on remarque que cette présence obligatoire ne donne pas de résultats positifs : le culte n'est pas perçu par les catéchumènes comme un lieu d'édification et de partage communautaire. Cette situation conflictuelle est généralement occultée par un recours à des causes liées à la mentalité ambiante⁹⁵. On déplore simplement les effets de cette situation afin de ne pas paraître trop résigné.

Du point de vue didactique, le thème de la participation des catéchumènes au culte paroissial se présente ainsi⁹⁶ :

⁹² Cf. à ce sujet P. BÜHLER, « Une dogmatique existentielle. A propos de la dogmatique de Gerhard Ebeling », in : *RTP* 113/1982/139-153, en particulier p. 140.

⁹³ Cf. le chap. IV et le commentaire à la troisième étape, p. 122.

⁹⁴ Il suffit de penser à la pratique du contrôle des présences au culte, ou de lire dans les directives synodales le nombre minimum de cultes annuels auxquels les catéchumènes sont censés être astreints — sans compter les préoccupations annexes de discipline et de silence qu'entraînent ces mesures autoritaires !

⁹⁵ Les arguments s'étalent entre « on ne respecte plus aucune tradition » et « si les parents n'y vont pas, comment voulez-vous que les enfants participent ? ».

⁹⁶ Précisons que nous nous limitons à ce strict point de vue sans entrer dans l'ensemble de la problématique de l'absentéisme au culte.

— la majorité des catéchumènes n'a aucune idée des règles de fonctionnement du culte. Ils y assistent généralement en n'ayant aucun moyen de décrypter le sens de ce qui se passe ;

— cette impossibilité de comprendre vise deux aspects du culte :

a) la compréhension formelle des règles du déroulement et de la structure du culte ;

b) la compréhension du langage employé dans le culte (pas au plan du vocabulaire, mais à celui de l'herméneutique).

La participation des catéchumènes au culte ne doit donc pas être envisagée comme un problème de discipline, de bonne ou de mauvaise volonté, ou encore comme une question de mentalité familiale et sociale. Elle est affaire de compétence⁹⁷. Or, cette compétence s'apprend. N'ayant pas envisagé la question dans cette perspective, les paroisses n'ont aucune structure pédagogique permettant cet apprentissage⁹⁸. D'une manière générale, limitons-nous à dire ici que la participation au culte présuppose une compétence qui consiste pour l'essentiel à comprendre le fonctionnement de processus rituels et à être capable de formuler ses propres convictions.

Tout comme le thème de la prière et du Saint-Esprit, celui de la dogmatique et de l'Église peut être réfléchi didactiquement afin d'être intégré de manière cohérente au travail catéchétique. Même si la dogmatique est une discipline fondamentale de la théologie et que le culte est l'acte fondateur de la vie ecclésiale, la théologie ne saurait se dispenser d'écouter le point de vue didactique quand il s'agit d'intégrer ces deux monuments à la démarche catéchétique. Elle s'épargnerait ainsi quelques heures d'amertume à propos des mentalités de nos contemporains.

Didactique et théologie se trouvent dans un rapport dialectique. Elles travaillent par échanges et corrections réciproques, et selon des champs de compétence bien définis. Ce type de rapport est indispensable pour garder au processus catéchétique sa spécificité. Un déséquilibre ou un dysfonctionnement dénaturent irrémédiablement le catéchisme. Cette altération du processus peut apparaître sous trois formes :

1° Le primat de la théologie. La théologie détermine souverainement les contenus et les buts du catéchisme. Elle refuse toute approche pluridisciplinaire. Si elle a recours à la pédagogie, à la didactique et aux scien-

⁹⁷ Pour employer une analogie triviale : un enfant très peu doué pour le football risque fort peu de s'inscrire dans un club. Il n'a pas les compétences requises.

⁹⁸ Cf. nos propositions dans la troisième partie.

ces humaines, c'est pour en pirater ce qui lui semble servir sa cause⁹⁹. Une coupure entre la vie et le catéchisme découle logiquement d'une telle approche. En effet, cette dernière réduit le catéchisme à une série de vérités générales qu'il convient d'apprendre. Le catéchète propose la réponse à des questions qu'il pose lui-même ! On apprend son catéchisme. Et comme nous l'avons vu, la protestation pathétique du catéchète, affirmant que ce qu'il enseigne est d'une brûlante actualité, ne change rien au caractère fondamentalement abstrait d'une telle démarche. Didactiquement, l'ensemble de cette dernière repose sur le schéma du maître instruit et de l'élève ignorant. La vie personnelle des usagers du catéchisme n'est pas prise en compte et l'on se libère de cette lacune par l'artifice d'un pseudo-principe didactique : « Nous leur enseignons la foi chrétienne et ensuite les catéchumènes en font ce qu'ils veulent »¹⁰⁰. Sa conséquence la plus fatale est la compréhension du catéchisme qui en résulte : on fait son catéchisme, comme l'on fait son apprentissage, comme l'on va faire son service militaire. L'apparente contradiction qu'il y a dans le fait que des parents, qui n'ont aucun intérêt pour la tradition chrétienne et l'Église, obligent leurs enfants à participer au catéchisme, repose certainement sur cette idée qu'on a soi-même fait son catéchisme et qu'il n'y a aucune raison de ne pas suivre l'exemple qu'on a donné. Le primat de la théologie est généralement revendiqué au nom de la défense de l'importance de la tradition chrétienne et, ironie du sort, il produit sa banalisation conventionnelle.

⁹⁹ Cf. cet exemple de paternalisme théologique : « Laissons-nous inspirer par la manière dont Calvin pillait sans trop de vergogne les gros traités de pédagogie d'ÉRASME pour y prendre ce dont il avait besoin. Souvenons-nous qu'il n'y a pas d'orthodoxie pédagogique ou psychologique, ce qui ne veut pas dire qu'il faille négliger l'apport de ces disciplines en pleine évolution. » O. FATIO, « La catéchèse face aux défis de l'histoire », in : *EA/23*.

¹⁰⁰ Cet oubli de la dimension personnelle dans l'enseignement a fait l'objet d'un fulgurant pamphlet de D. DE ROUGEMONT dans lequel il s'en prend à l'école publique. « On forme nos gosses, dès l'âge de six ans, à ne se point poser de questions dont ils n'aient appris par cœur la réponse. Regardez un écolier préparer ses devoirs, c'est frappant : il apprend les questions aussi bien que les réponses. J'avoue que je trouve ça très fort : avoir obtenu un conformisme de la curiosité. » D. DE ROUGEMONT, « Les méfaits de l'obstruction publique », in : H. ROORDA, E. GILLIARD, D. DE ROUGEMONT, *Pamphlets*, p. 149. Cette forme d'apprentissage, qui n'implique pas la réflexion personnelle, tue toute distance critique. « Il est clair, par exemple, que seules les victimes de l'instruction helvétique sont capables d'absorber sans fou-rire les discours des tirs fédéraux. » D. DE ROUGEMONT, *op. cit.*, p. 148. Remarquons la frappante analogie avec une critique kierkegaardienne. « Dans la somptueuse cathédrale, voici paraître le Très Révérend et Très Vénérable prédicateur secret et général de la Cour, le favori, l'élu du grand monde ; il paraît devant un cercle choisi d'une élite et il prêche avec *émotion* sur un texte qu'il a lui-même choisi : "Dieu a choisi ce qui est humble et méprisé dans le monde" — et personne ne rit ! » S. KIERKEGAARD, *L'instant*, p. 199.

2° Le primat de la didactique. Sans tenir compte de l'apport de la théologie, la didactique se réduit rapidement à une virtuosité technique et à un investissement personnel qui relève davantage d'une entreprise de séduction que de la passion existentielle. Les moyens d'enseignement sont choisis suivant leur modernité et leur pouvoir de fascination. Le but inavoué est le bon fonctionnement du processus. L'entreprise catéchétique est réduite à un exercice de style. La cohérence est supplantée par la priorité d'une atmosphère agréable. Lentement, les contenus s'estompent, la planification ressemble à une entreprise esthétique. Le catéchète devient une sorte de boute-en-train ecclésiastique. La réflexion s'autosatisfait et la distance critique se réduit à une vague mise en cause des institutions sociales et paroissiales. Seule l'immédiateté est signifiante et intéressante. Le catéchisme devient à proprement parler un lieu de divertissement¹⁰¹. L'apprentissage se limite à l'identification du contexte. La théologie en est réduite à faire de la figuration. Le langage religieux n'est certes pas exclu — il a même parfois une présence très appuyée —, mais il n'est que l'invité-alibi. Le catéchisme n'est plus que l'occasion d'une rencontre avec des activités plaisantes. Le proverbe chinois résume la situation : « Quand le doigt montre la lune, l'imbécile regarde le doigt. » Certes, le primat de la didactique connaît un réel succès par son pouvoir d'évacuation des gros problèmes de discipline. Les parents en sont souvent les premiers satisfaits. Le prix à payer nous semble largement exagéré, d'autant plus qu'une structuration cohérente du catéchisme au moyen d'un rapport dialectique de la théologie et de la didactique est tout aussi performante dans ce domaine.

3° Le cloisonnement entre la théologie et la didactique. C'est peut-être la forme catéchétique la plus répandue et en même temps la plus dénaturée. Pour l'essentiel, elle consiste en une juxtaposition de deux activités antagonistes¹⁰². Il y a les moments sérieux et les moments de rigolade, les temps de travail et les temps de loisirs¹⁰³. La démarche adul-

¹⁰¹ Au sens pascalien du terme.

¹⁰² Sa forme caricaturale est illustrée par cette pratique (authentique !) d'un vieil ecclésiastique : celui qui a fini son travail de catéchisme avant la fin de la leçon pourra lire des bandes dessinées ! Illustration presque souriante qui aurait pu être soumise au défi didactique suivant : celui qui aura fini de lire les bandes dessinées pourra faire du catéchisme ! Par contre, cette autre pratique (authentique elle aussi) a un caractère tragique : pendant le camp, ceux qui chahuteront durant la nuit devront se relever pour faire du catéchisme !

¹⁰³ Le côté incohérent de cette démarche n'apparaît pas toujours immédiatement, mais une illustration empruntée au monde politique permet d'en découvrir le caractère ridicule. Le programme d'invitation — d'une section locale du parti socialiste — à une fête du 1^{er} mai promettait (abstentionnisme oblige ?) après les discours officiels la projection d'un film : « A nous les petites anglaises ».

tère le catéchisme, car elle introduit une forme de marchandage. On extorque la coopération des catéchumènes en proposant quelque appât. Didactiquement, la structure des moments de catéchisme installe le primat de la théologie et la structure des moments de loisirs le primat de la didactique. Leur concurrence vicie l'ensemble de la démarche. Les mobiles de la participation à l'une ou l'autre activité reposent sur des concessions réciproques. Face à une situation qui pourrait laisser surgir un questionnement existentiel pour l'ensemble des participants, le confort personnel de chacun impose l'organisation d'un agréable, mais lamentable arrangement ¹⁰⁴.

Le catéchisme, s'il veut prétendre à la légitimité et avoir quelque efficacité, se doit de renoncer au primat de la théologie comme à celui de la didactique. Il doit conduire sa réflexion à partir de ces deux points de vue, sans toutefois simplement les juxtaposer, mais en les envisageant comme deux perspectives dialectiquement liées.

¹⁰⁴ Exactement au sens du roman du même nom de E. KAZAN. Suite à un accident, Eddy, le héros, s'interroge sur le sens de sa vie. Son bilan est positif : belle situation, bien marié, etc., et pourtant cette organisation lui apparaît soudain comme une énorme lâcheté, une épaisse carapace pour éviter tout questionnement existentiel. Il ne peut plus se satisfaire de cet agréable arrangement.

INTERMÈDE DE FICTION

Impossible de dormir. Je retourne la question dans tous les sens : la lumière qui inonde la cantate se compose certes de vieux Noël, ils brillent parce qu'ils surgissent au cœur de la nuit, mais ils sont aussi différents. C'est la même mélodie, mais ce n'est plus le même chant. Pourquoi ? Il faut que je trouve la solution de cette énigme. C'est d'ailleurs aussi l'énigme du catéchisme. J'en ai parlé au pasteur. Il m'a donné une explication qui ne me satisfait pas : c'est une question de vocabulaire, il faut expliquer les mots d'autrefois. Non, on peut comprendre les mots sans comprendre la phrase. D'ailleurs, pendant qu'on discutait, il s'est absenté un moment et j'ai jeté un œil dans un livre de sa bibliothèque. J'y ai lu une phrase qui me conforte dans la pertinence de mon énigme :

« Il est bien clair qu'une expression comme "la présence personnelle du Christ" ne dit rien de compréhensible à un homme d'aujourd'hui. »

Les heures passent et je n'ai toujours pas sommeil. J'ai essayé de faire comme Kaiserling, l'ambassadeur de Russie. On dit que pour lutter contre l'insomnie, il avait demandé à Bach de lui composer quelques variations que son musicien attitré, un certain Goldberg, pourrait lui jouer en guise de soporifique. Naturellement, c'est une lamentable légende, car les Variations Golberg sont incisives et caustiques. Ce soir, ce n'est pas la musique qui m'intéresse, mais le texte de la pochette du disque. Il soulève la même énigme. On y parle de variations et pourtant l'anodine sarabande qui leur sert d'aria est absente tout au long de la partition. « L'aria est incompatible avec sa descendance (...) la basse, du fait de la perfection de son dessin, contrarie sa propre croissance (...) et pourtant nous sentons bien — l'analyse ne nous étant ici d'aucun secours — qu'il existe là une intelligence coordinatrice fondamentale. » C'est bien mon énigme ! Une chose reste la même sous des apparences diverses ; c'est différent bien qu'identique ; ce sont de nouvelles formules, mais elles disent la même chose que les anciennes ; ce sont des lampes différentes et elle projettent la même lumière.

Le texte de cette pochette propose une solution, l'unité vient de l'EGO des Goldberg. Il me faut creuser cette piste.

Je suis retourné chez le pasteur. Il trouve que je complique tout. J'ai essayé de lui parler du texte de la pochette pour lui expliquer comment j'avais envie de faire du catéchisme. Nous sommes partis dans une immense discussion, il a ouvert des bouteilles — nous nous sommes jurés d'en reparler à jeun —, nous nous sommes lancés dans les grandes phrases. Nous avons parlé formation. Il me semble qu'à la fin, je lui ai résumé mes divagations ainsi :

« La lumière, ça ne s'explique pas, ça luit ; et l'important, c'est la lumière et par la sorte de lampe. Encore faut-il qu'on sache qu'on a besoin de lumière et qu'on la cherche. »

TROISIÈME PARTIE
ESQUISSE DE MISE EN ŒUVRE PRATIQUE

Chapitre VII

UNE SITUATION CONCRÈTE

Comme nous l'avons souligné dès le début¹, notre travail ne veut pas aboutir à l'élaboration d'un catéchisme ayant la prétention d'honorer l'ensemble de la réflexion pédagogique et théologique. Une telle entreprise serait d'ailleurs irrémédiablement vouée à l'échec puisque de nombreux éléments constitutifs du catéchisme ont valeur paramétrique². La forme concrète de tout catéchisme doit s'élaborer en situation.

Le propos des chapitres VII et VIII est d'illustrer le fonctionnement de la didactique telle que nous l'avons décrite jusqu'ici. Il présente, à titre exemplaire, un essai de réflexion didactique.

Nous esquisserons donc les grandes lignes d'un projet de catéchisme à partir d'une situation en partie imaginaire. Cette description combine des éléments fictifs et des activités catéchétiques qui ont déjà été expérimentées³.

Nous insisterons davantage sur la conduite d'une réflexion didactique que sur ses résultats. De ces derniers, nous nous bornerons à donner les grandes lignes jalonnées par la présentation détaillée de quelques séquences clés.

Notre propos ambitionne d'exercer la réflexion didactique dans une situation catéchétique traditionnelle (du moins en Suisse romande), sans difficultés particulières ni enthousiasme retentissant, pour souligner l'apport décisif et renouvelant que ce type de travail peut apporter à la catéchèse des adolescents.

¹ Cf. chap. I, p. 11.

² Cf. chap. V.

³ En particulier, certains travaux qui ont été réalisés dans le vallon de Saint-Imier (dans le Jura suisse, canton de Berne) en collaboration avec les collègues Pierre PAROZ et Jean WIMMER. Mais nous reprendrons surtout de nombreux exemples de l'expérience-pilote conduite à Saint-Imier par Corinne BAUMANN et une équipe de catéchètes. Qu'ils soient ici vivement remerciés.

Après une brève esquisse de la situation imaginaire de départ, nous raconterons un parcours catéchétique, fruit du travail didactique.

Le catéchisme se déroule durant deux ans. Il a lieu dans une paroisse de moyenne importance. Chaque classe compte environ 15 catéchumènes. Nous sommes en situation de protestantisme majoritaire.

La cité vit de l'industrie. Elle ne connaît pas de problèmes majeurs d'emploi. Elle est dotée d'une importante infrastructure sportive ; les sociétés locales sont florissantes et la quasi-totalité des adolescents participe à l'une ou l'autre des activités offertes. Le village compte trois écoles : une école spéciale pour les enfants scolairement inadaptés, une école primaire et une école secondaire (lycée). Les adolescents participant au catéchisme viennent des trois écoles (10 % des classes spéciales, 45 % de chacune des deux autres écoles), et proviennent en moyenne de 6 classes différentes.

A l'une ou l'autre exception près, les parents des catéchumènes ne sont pas pratiquants. Ils ont une attitude bienveillante à l'égard de la paroisse et n'hésitent pas à envoyer leurs enfants au catéchisme. Ils le font en priorité par tradition, admettant sans réflexion critique préalable que le catéchisme est important et ils ne voient aucune raison contraignante de remettre en cause cette habitude familiale. L'attente des parents est relativement modeste : ils se satisfont d'un déroulement harmonieux du catéchisme, se réjouissent s'ils n'ont pas à lutter contre l'absentéisme ; ils sont ravis de ne pas être alertés pour des cas d'indiscipline et souhaitent secrètement que l'instruction religieuse ne prenne pas trop de place dans la vie de leurs enfants, mais qu'elle s'intègre naturellement à cet âge souvent difficile. Les adolescents partagent ce point de vue sans trop de difficultés. Environ 30 % des adolescents ont suivi autrefois des activités paroissiales, en particulier le culte de l'enfance pour les 6 à 10 ans. Leurs souvenirs sont anecdotiques et se limitent pour l'essentiel aux camps des petits que la paroisse organise chaque printemps. Les souvenirs scolaires en la matière se limitent à une connaissance très approximative de certaines grandes figures bibliques — Abraham, Joseph, Jésus, Paul —, et à de célèbres récits religieux : la Genèse, naissance de Moïse, passage de la mer Rouge, Noël, quelques miracles du Nouveau Testament, etc. D'une manière générale, l'enseignement de la religion perd de son importance et de sa régularité au fil des années d'école. Sans y être opposés, les adolescents y sont d'abord indifférents. Ils partagent assez volontiers l'idée que la religion convient comme belle histoire aux petits, comme morale aux adultes les plus sérieux et comme consolation aux personnes âgées. En majorité, ils restent persuadés de son inactualité, du moins dans le cours normal et lisse de leur vie.

Le catéchisme ne passionne pas spécialement les paroissiens participant aux diverses activités communautaires. Leur attente est largement calquée sur leurs propres souvenirs catéchétiques : une participation plus ou moins régulière au culte, l'apprentissage d'une certaine culture biblique, une participation occasionnelle et discrète à la vie de la paroisse. Une nostalgie inavouée domine.

Pour sa part, le conseil de paroisse se soucie du bon fonctionnement du catéchisme. Il souhaite un nouvel élan, mais reste persuadé que c'est un travail difficile. Il encourage chaque tentative de renouvellement, pour autant qu'elle puisse se développer sans opposition flagrante aux attentes des parents et des paroissiens.

Première analyse

Le projet de renouvellement catéchétique se présente comme une contribution à la quête de l'identité. Son but général rejoint donc l'idée d'une école de l'identité⁴. Les différentes étapes didactiques⁵ nous permettent de donner une première structure générale à ces deux ans de catéchisme.

LES PROLÉGOMÈNES⁶ vont reprendre les composantes essentielles de la situation de départ afin de créer les conditions optimales pour réaliser le travail thématique⁷. Quatre éléments essentiels guident la préparation de cette première étape :

1. Créer un climat de confiance. Un tel climat est prioritaire⁸, il est indispensable à la réalisation des autres buts de cette première phase. La démarche suppose la possibilité de tisser des liens interpersonnels et d'établir des règles de communication respectant chacune et chacun. Les catéchètes seront particulièrement attentifs à ne pas laisser de place aux réactions méprisantes et humiliantes. Un climat de confiance signifie que tous les participants sont prêts à confier quelque chose d'eux-mêmes au groupe. Souvent, cette possibilité doit être pratiquée et attestée en priorité par l'équipe des catéchètes.

2. Créer un groupe. En effet, le groupe des catéchumènes n'est absolument pas homogène. Ils viennent de trois écoles différentes et de six classes distinctes. Leurs programmes ne sont pas les mêmes, leurs expé-

⁴ Cf. chap. V.2.

⁵ Cf. chap. IV.

⁶ Cf. chap. IV, p. 120.

⁷ Cf. chap. IV, p. 121.

⁸ Cf. chap. V, p. 126.

riences de groupe sont éclatées. Dans leurs loisirs, ils appartiennent encore à d'autres groupes. Pour constituer une équipe, il est nécessaire de leur offrir la possibilité d'une expérience nouvelle, propre à leur groupe.

3. Dépasser les idées toutes faites. Le travail consiste à ouvrir une brèche dans les certitudes acquises à propos de la foi, de la religion, du catéchisme. On travaillera un peu suivant le mot d'ordre : « Les catéchètes et leur catéchisme ne sont pas ce que vous croyez ! » Dans ce domaine, des formes de communication indirecte sont indispensables. Une déclaration de principe est insuffisante pour déjà dépasser les préjugés. Souvent, une expérience surprenante est le meilleur moyen pour modifier certains lieux communs.

4. Mieux apprécier la situation catéchétique. Connaître les catéchumènes, leur situation personnelle, leurs loisirs, leur famille, leur école, leurs idées, etc., est indispensable pour la préparation de la deuxième étape didactique. Une telle connaissance permet de sortir des généralités pour rencontrer des adolescents ayant un nom et une histoire. Cet objectif ne peut être atteint qu'en donnant aux catéchumènes un temps de parole.

La façon de conduire la démarche durant la première étape est décisive. Elle vise à recadrer⁹ la situation catéchétique. Le recadrage porte sur un point essentiel : redonner au catéchisme une légitimité à parler de la vie de chacune et de chacun. Pour atteindre ce but, l'argumentation rationnelle n'a pas grande chance d'aboutir, car elle soupçonne parents et catéchumènes d'apprécier la situation de manière erronée. Elle crée d'emblée un rapport d'instruit à ignorant, de vérité et de mensonge. Plutôt que d'argumenter, informons les parents sur la manière dont le catéchisme est envisagé et permettons aux adolescents de l'expérimenter. Évitions de discréditer les préjugés et laissons-les tranquillement se confronter à la réalité. Parions qu'après cette première étape déjà, parents et catéchumènes marqueront leur étonnement par rapport à ce qu'ils imaginaient du catéchisme.

LE TRAVAIL THÉMATIQUE représente l'essentiel du catéchisme¹⁰. C'est le moment le plus riche et le plus varié. Quatre idées directrices balisent cette deuxième étape :

1. L'ensemble du travail crée un microcosme de vie. L'adolescent s'y sent protégé. Il a droit à l'erreur et peut s'y reprendre à plusieurs fois pour montrer ce dont il est capable. Il n'est pas jugé ni placé sous con-

⁹ Cf. à propos de ce concept notre chapitre III.2.

¹⁰ Cf. chap. V, p. 152.

trainte. Les formes didactiques offrant le privilège d'un atelier protégé sont favorisés. La méthode indirecte, la fiction, le jeu ont une importance décisive et doivent être utilisés avec rigueur et cohérence.

2. Avancer au rythme des adolescents. L'exigence d'arriver au terme d'un programme ne se pose heureusement pas. Le travail, par une évaluation constante¹¹, progresse au fil des découvertes des catéchumènes. Les catéchètes sont des accompagnants attentifs à offrir les moyens didactiques appropriés à cette progression. Eux aussi se risquent dans les thèmes qu'ils proposent ; ils entrent ainsi dans la recherche avec les catéchumènes. Eux aussi se laissent entraîner dans le devenir subjectif¹².

3. L'ensemble du processus se doit d'être compatible avec la quête d'identité de l'adolescent. Il en respecte les aspects fondamentaux : le besoin de confiance, la nécessité de choix personnels, les grands projets, la compétence¹³. La règle du débat n'est pas le vrai ou le faux, mais la recherche commune de réponses soumises à l'examen de la réalité. La valeur des choix n'est pas mesurée à la juste doctrine, mais à leur capacité à faire progresser les disquisitions du groupe. Les compétences ne sont pas soumises à un critère d'utilité immédiate, mais à leur apport personnel dans la quête de l'identité.

4. La diversité méthodologique impose des moyens d'expression et de découverte qui ne se limitent pas aux méthodes scolaires. L'idée est d'offrir une diversité d'approche dont le fonctionnement harmonieux ne soit pas tributaire des compétences scolaires. Il est relativement facile d'imposer la lecture individuelle d'un texte à des élèves de l'école secondaire. Le problème est bien différent pour des élèves de classes spéciales (dites aussi de développement). Didactiquement, on ne cherche pas à obtenir un conformisme méthodologique insipide, mais à donner à chacune et à chacun les moyens de travailler à partir de ses compétences. Trop souvent, le catéchisme pénalise les marginalisés du système scolaire.

Pour respecter l'apport et les réactions des adolescents, le travail s'organise à l'intérieur d'une démarche générale soigneusement préparée. Elle représente le cadre général du processus. Ce dernier consiste en une découverte de la vie — de sa propre vie —, de Dieu, des autres. Nous ne développons pas un savoir cumulatif ; nous proposons un apprentissage particulier, avec ses spécificités propres¹⁴. Les thèmes sont abordés

¹¹ Cf. chap. IV, p. 122.

¹² Cf. chap. III, p. 51.

¹³ Cf. chap. V.1.

¹⁴ Cf. chap. III, p. 92.

indépendamment les uns des autres. Avoir terminé l'étude d'un thème n'est pas la condition nécessaire pour en aborder un nouveau. Le catéchisme travaille par centres d'intérêts. Leur unité tient au fait qu'ils abordent tous les questions du sens et des valeurs de la vie ; leur diversité résulte des regards différents qui sont portés sur un même problème fondamental : la vie. Aborder ainsi la question revient à intégrer didactiquement, entre autres, les problèmes pratiques posés par la maladie prolongée d'un catéchumène ou la venue d'un nouveau suite à un déménagement. Il n'est pas nécessaire d'avoir tout fait pour déjà comprendre. Ce principe didactique est constitutif du catéchisme ; il renouvelle sans cesse l'invitation évangélique. Celle-ci n'est soumise à aucune condition préalable¹⁵. Chaque thème étudié peut signifier pour l'un ou l'autre des catéchumènes une étape importante, des découvertes essentielles. Des moments rituels jalonnent donc régulièrement le processus afin d'attester solennellement l'importance du cheminement personnel.

L'ÉVALUATION¹⁶ se développe symétriquement aux prolégomènes. La référence constante à la situation de départ permet de mesurer le chemin parcouru et d'apprécier l'efficacité du processus. Cette procédure concerne donc à la fois les catéchumènes et les catéchètes. Deux aspects de l'évaluation restent distincts.

1. L'évaluation permanente permettant aux catéchètes d'aménager constamment le cadre général de la démarche et qui restitue aux catéchumènes les réussites, les impasses, les solutions et les difficultés résultant de tout le travail catéchétique.

2. L'évaluation finale ressemble aux prolégomènes. En effet, ce moment accorde aux catéchumènes un large temps de parole, durant lequel ils vont pouvoir dire leurs convictions, leurs craintes, leurs espoirs du moment. Ainsi rassemblées, leurs idées permettront aux catéchètes de prévoir les futures activités offertes aux adolescents afin qu'ils puissent exercer leurs nouvelles compétences et concrétiser certaines de leurs aspirations.

¹⁵ La perspective didactique présentée ici est en parfaite concordance avec la tradition biblique. L'histoire de la rédaction et des formes d'une part, les problèmes d'introduction d'autre part, ont montré qu'aucune communauté du christianisme primitif ne connaissait l'ensemble de la tradition évangélique. (cf. à ce sujet l'étonnante hypothèse concernant le Sermon sur la montagne de H.D. BETZ, *Studien*, p. 15). L'évangile lui-même donne une illustration radicale de ce principe didactique dans l'histoire des deux malfaiteurs (Luc 23,39-43) : jusqu'au bout le « paradis » est inconditionnellement ouvert.

¹⁶ Cf. chap. V.2, p. 153.

Cette première approche didactique fixe le cadre dans lequel une élaboration concrète de chaque étape est envisageable. Nous n'allons pas développer l'ensemble du processus, mais donner un exemple de réalisation pour chacune des étapes.

Chapitre VIII

EXEMPLES

Dans la ligne générale d'une école de l'identité, le travail consiste à réaliser pratiquement les différentes étapes didactiques. La démarche se structure autour des grands axes de la didactique¹. Ce parcours n'a pas valeur normative. Nous le proposons strictement à partir de la situation de départ imaginaire que nous avons décrite au chapitre VII.

1. Première étape didactique

Nous la présentons en suivant la logique de la réflexion didactique. Un travail préalable est indispensable à la mise en œuvre du processus catéchétique proprement dit. Le cadre institutionnel de ce renouvellement catéchétique a une grande importance. Le conseil de paroisse et l'ensemble des fidèles doivent apporter leur soutien à l'expérience pour éviter que ne surgissent ultérieurement des problèmes extérieurs à l'expérience elle-même.

Voici une brève esquisse du travail qui peut être conduit avec le conseil de paroisse. D'entente avec lui, on élabore un catalogue des difficultés actuelles et des objectifs à se fixer. Comme nous l'avons remarqué², son point de vue a une composante nostalgique — les catéchumènes ne participent pas assez à la vie de la paroisse et ne sont plus assez intéressés par la tradition chrétienne —, c'est la raison pour laquelle le conseil souhaite aussi un nouvel élan. Son point de vue est de reconnaître le primat de la théologie. En même temps, sa sensibilité didactique s'exprime par l'aveu que le catéchisme est une entreprise difficile. Dans ce cas, l'argumentation peut porter sur l'idée très simple qu'il est nécessaire de se donner les moyens pour réussir à sortir le catéchisme de sa douce routine sans catastrophes. Naturellement, le renouveau ne

¹ Cf. chap. IV.

² Cf. chap. VII, p. 198.

viendra pas d'une théorie didactique infaillible, mais il renvoie forcément à une tentative expérimentale. C'est ce mandat que le conseil de paroisse peut donner au pasteur et à son équipe. Un tel mandat suppose une évaluation constante, une discussion régulière des aspects positifs et négatifs, une redéfinition permanente des objectifs et des moyens d'y parvenir. Le conseil de paroisse se trouve ainsi associé didactiquement à l'entreprise : elle ne risque pas de lui échapper totalement ; il en garde le contrôle. La situation est institutionnellement claire, car le conseil de paroisse travaille dans le cadre de son mandat de surveillance de la vie paroissiale. Cet aspect des choses n'est pas à négliger, tant le flou institutionnel génère les malentendus les plus destructeurs, les conflits de compétence et les réactions les plus viscéralement anticléricales³. Il n'est pas rare de constater qu'un changement dans les habitudes paroissiales suscite des tensions et des mécontentements, lors même que l'activité ainsi créée fonctionne relativement bien. Souvent, ce type de difficulté a son origine dans des conflits de compétences ou dans le sentiment d'être mis à l'écart. C'est pourquoi, certains principes didactiques tels que la prise en compte de la situation de départ et les questions de continuité et de changement, doivent être appliqués dès les travaux préparatoires à l'élaboration d'un catéchisme.

Le travail d'information auprès des parents revêt également une importance primordiale. Leur attente est différente. Ils souhaitent en priorité un catéchisme tranquille, sans difficultés majeures. Pour eux, un fonctionnement harmonieux du catéchisme est autant de gagné dans l'âge souvent difficile de l'adolescence. Le modèle des parents postule le primat de la didactique⁴. Le travail d'information doit rendre attentif à la théologie. D'ailleurs, l'importance de cette dernière a laissé quelques traces dans la certitude tranquille qu'il est bon de faire son catéchisme. Il est opportun de rejoindre les parents sur ce terrain afin de leur montrer que le projet catéchétique n'est pas en rupture totale et méprisante avec leur propre perception de la situation. Lui aussi propose un chemin vers un fonctionnement harmonieux. En effet, dans ce domaine, une réflexion didactique cohérente induit un résultat plus positif qu'une application immédiate du primat de la didactique⁵. L'argument didactique est simple : si le travail catéchétique est en prise directe sur la vie, il gagne en inérêt et en légitimité et, par conséquent, il offre une plus grande chance de fonctionnement harmonieux qu'une simple idéologie du « plaisir à participer ». Nous reviendrons sur la question au moment où nous parlerons du début du catéchisme.

³ Cf. à ce propos C. DUQUOC, *La femme*, p. 71ss.

⁴ Cf. chap. VI.2, p. 189.

⁵ Cf. chap. VI.2.

A l'école, l'enseignement religieux est visiblement victime de la prépondérance des branches principales. Sa rélévation dans les annexes tient au fait d'une réduction de son objet à un ensemble de connaissances théoriques dont aucune instance sociale ne tient l'acquisition pour nécessaire. La dimension existentielle est évacuée. Dans ce cas particulier, le catéchisme peut prendre ses distances avec l'école et se développer dans des formes originales et différentes. Il évitera ainsi d'être confondu avec l'enseignement religieux scolaire et échappera à la réputation d'insignifiance chronique.

Le travail catéchétique de la première étape didactique vise deux objectifs principaux⁶ :

1. Il est légitime que le catéchisme parle de la vie de chacun des participants. Ce qui implique :

- la constitution d'un groupe de travail dans lequel règne un climat de confiance et qui a en commun une expérience propre et originale ;
- l'organisation d'un temps de parole que les catéchumènes sont habilités à utiliser ;
- la mise en déroute des préjugés.

2. Préparer le travail thématique de la deuxième étape grâce à une meilleure connaissance de la situation des catéchumènes.

L'expérience sera conduite par une équipe de catéchètes⁷ se composant des personnes suivantes :

- le pasteur ayant, outre une formation de théologien, une formation en pédagogie religieuse ;

- un animateur de jeunesse chanteur-compositeur-interprète ; il travaille déjà dans la paroisse ;

- un mécanicien dont le hobby principal est le film vidéo et la photographie ; il a été autrefois membre actif des mouvements de jeunesse de l'Église ;

- une secrétaire ; elle n'est pas pratiquante et se montre particulièrement critique à l'égard de la tradition chrétienne dont elle s'est distancée depuis une dizaine d'années déjà ;

- une ménagère ayant une expérience dans différents secteurs du travail médico-social ; elle est d'origine catholique et est sceptique à l'égard de toute institution religieuse ;

- un étudiant en physique très intéressé par les questions éthiques ; il n'est membre d'aucune Église.

⁶ Cf. chap. VII, *Les prolégomènes*, p. 199.

⁷ Cf. chap. V.1.

Le pasteur a rassemblé cette équipe à partir de contacts personnels. Tous se sont engagés dans ce projet particulier. L'unité du groupe tient à l'intérêt commun pour l'expérience ; idéologiquement, le groupe est totalement hétérogène. Il s'est constitué par contacts amicaux et selon le principe du respect des points de vue. Didactiquement, la composition du groupe des catéchètes présente des avantages remarquables. La diversité des personnes offre aux catéchumènes différents référents adultes aux sensibilités et aux styles distincts. Les divergences d'opinions et de convictions attestent à elles seules que le catéchisme est un processus ouvert, dans lequel personne ne peut se targuer de posséder la vérité ultime et définitive. Les adultes eux aussi sont en quête de la vérité. La structure hiérarchique dans laquelle certains savent et d'autres sont ignorants est absente. D'autre part, la composition de l'équipe indique que l'on peut se lancer dans cette recherche sans remplir de conditions préalables — en particulier ecclésiastiques. Finalement une telle équipe désamorce automatiquement les identifications de contexte⁸.

L'équipe représente également les habitudes sociales et le milieu auquel appartiennent les familles des catéchumènes, cet aspect a son importance et contribue par lui-même à tempérer les effets négatifs de la sanctuarisation du religieux ; il bat en brèche les préjugés concernant les personnes susceptibles de s'intéresser à la religion.

Sans entrer dans le détail de toute la première étape didactique, nous présentons brièvement ses trois phases principales.

1. Première rencontre. Une première soirée réunit catéchumènes, parents et catéchètes. Elle est destinée à présenter le projet catéchétique auquel les catéchumènes vont participer. Didactiquement, il est important de ne pas donner une information risquant de dérapier vers une confrontation ou de démentir solennellement tout ce que parents et catéchumènes savent. Dès le premier contact, un climat bienveillant peut être proposé. Certes, le projet ne correspond pas forcément à ce que parents et catéchumènes attendent ; nous nous trouvons déjà dans une problématique de changement. Ici, l'argumentation contraignante et discursive est inefficace⁹. Les catéchètes travailleront donc avec l'idée de surprise, d'inattendu, sans chercher la provocation, sans soumettre quiconque à la question. Intriguer son auditeur est largement plus efficace que de l'assommer avec des affirmations qui se veulent irréfutables. Nous touchons ici à un élément de communication indirecte très proche de notre idée de problématisation¹⁰.

⁸ Cf. P.-L. DUBIED, *Apprendre*, p. 86 et notre chap. V.2, p. 157.

⁹ Cf. chap. III.2.

¹⁰ Cf. chap. III.4.

La présentation débute par une chanson, chantée par les catéchètes. Son thème est simple : elle raconte sous une forme humoristique les tribulations d'un catéchumène et de son catéchète ; ils sont en quête de la vie et reçoivent finalement la réponse de la chanson de B. Vian :

« La vie, c'est comme une dent
D'abord, on n'y a pas pensé
On s'est contenté de mâcher
Et puis ça se gâte soudain
Ça vous fait mal, et on y tient
Et on la soigne et les soucis
Et pour qu'on soit vraiment guéri
Il faut vous l'arracher, la vie. »

La deuxième partie de la présentation se fait sous la forme d'une publicité télévisée. Elle propose, dans le langage publicitaire, un aperçu des activités qui seront réalisées dans ce projet catéchétique : les camps, les permanences, les stages, etc.¹¹

La dernière partie de la présentation consiste en un sketch qui parle des catéchètes et du pasteur de manière personnelle : on y évoque leurs qualités, leurs défauts, les questions qu'ils se posent, ce qu'ils attendent de l'expérience, leurs espoirs et leurs craintes.

En conclusion de cette information, les catéchètes présentent l'arrière-fond théologique de leur inhabituelle présentation du catéchisme.

Le caractère humoristique de la présentation s'inspire de la manière grotesque que Jésus lui-même affectionne. Il use d'images inattendues, imagine des situations comiques, joue avec les mots. Généralement, nous sommes victimes d'une identification de contexte entraînant à coup sûr une lecture recueillie et sérieuse de l'Évangile et de ce fait le surprenant des paroles de Jésus nous échappe. Pourtant, une parole telle que

« Celui qui a des oreilles pour entendre, qu'il entende »¹²

contient plus d'un clin d'œil paradoxal ! Puisque cette parole s'adresse à ceux qui ont des oreilles, on pourrait supposer qu'il en est d'autres qui n'en ont pas, et que finalement ceux-là peuvent se dispenser d'écouter. Ce qui vient d'être dit concerne tout le monde, puisque chacun a des oreilles. Quoique... Jésus ne s'adresse qu'à ceux qui ont des oreilles *pour entendre*. De nouveau, ceux qui font un autre usage de leurs oreilles ne sont pas concernés. Et finalement, ayant bien précisé à qui il s'adresse, Jésus leur donne très sérieusement l'ordre de faire ce qu'ils font déjà : « Écoutez ! » Par une pseudo-argumentation qui ne donne

¹¹ Cf. la suite de ce chapitre.

¹² Luc 14,35.

aucune information chacun est amené à redoubler d'attention, mais ultime paradoxe, cette exhortation se trouve à la fin du discours¹³. Par ailleurs, le caractère farfelu des suppositions implicites contenues dans cet aphorisme lui donne toute sa saveur grotesque¹⁴.

D'autre part, le lien constant établi entre le catéchisme et la vie s'inspire directement de Calvin¹⁵. Quelques exemples tirés du Sermon sur la Montagne illustreront également le propos¹⁶. Une présentation de la foi en tant que nouvelle compréhension des œuvres chez Paul pourrait aussi souligner cette problématique¹⁷.

Parvenus au terme de la présentation, les catéchètes invitent les parents et les catéchumènes à se retrouver par petits groupes autour de tables afin de réagir entre eux à ce qu'ils viennent de découvrir. Les catéchètes n'interviennent pas dès le début et ils se limitent à faire le service des boissons et du repas. Ce n'est qu'au moment du dessert et du café que les catéchètes rejoignent les différentes tables afin de s'entretenir un moment avec les parents et les catéchumènes.

La soirée se termine par la présentation de l'agenda de catéchisme pour la première année. L'offre est faite aux parents de les rencontrer régulièrement afin de suivre l'expérience, de lui apporter d'éventuels correctifs ou des prolongements souhaitables.

Lors de cette première rencontre, les catéchètes reprennent l'attente des parents : créer un catéchisme intéressant, susceptible de se dérouler harmonieusement. L'attente des parents est honorée au point de tout mettre en œuvre pour aller même au-delà, au point de joindre « l'utile à l'agréable ». Le point de départ se situe sur un terrain commun, sur une base d'accord¹⁸. L'effet de surprise est doublement souligné : d'une part, par la manière de présenter le catéchisme, et d'autre part, par le lien qui est établi entre cette présentation et l'Évangile.

Ainsi, la première rencontre peut susciter une curiosité intriguée et bienveillante. Le risque à courir apparaît plein de promesses. L'expérience peut être tentée.

¹³ Cette manière grotesque a remarquablement été mise en évidence dans les deux volumes de L. KRETZ, *Witz et Der Reiz des Paradoxen*.

¹⁴ Un tel usage de l'argumentation et de l'évidence se retrouve souvent chez les artistes comiques contemporains, comme par exemple dans le célèbre « Vaut mieux être beau, riche et en bonne santé, que moche, pauvre et malade ! » de F. RAYNAUD.

¹⁵ « Comment la cognoissance de Dieu et de nous sont choses conjointes, et du moyen et liaison », titre du chapitre I de J. CALVIN, *Institution*.

¹⁶ Cf. H.D. BETZ, *Studien*, p. 49ss.

¹⁷ Cf. H. BRAUN, *Gesammelte Studien*, p. 295s.

¹⁸ Sur l'importance rhétorique de ce point de départ, cf. C. PERELMAN, *Traité I*, p. 87ss.

2. Journée de sport avec des handicapés. L'activité sportive est bien connue des catéchumènes. Ils font tous partie de l'un ou l'autre des nombreux clubs sportifs de la cité. Cette journée doit apporter une autre dimension, porter un autre regard sur ce loisir très prisé. Le programme de la journée se déroule ainsi :

a) Tournois sportifs avec des handicapés : natation, basket-ball, tennis de table.

b) Proclamation des résultats et repas.

c) Jeux et exercices en chaise roulante pour les catéchumènes.

d) Témoignages et discussion avec les handicapés.

e) Office conclusif de la journée.

Les découvertes sont naturellement nombreuses. Première surprise : du point de vue des performances les sportifs handicapés n'ont rien à envier aux catéchumènes. Ainsi, un seul des catéchumènes peut battre un champion handicapé lors du tournoi de tennis de table ! Personne ne nage aussi rapidement la nage dauphin que cette jeune fille paraplégique ! Personne ne peut rivaliser au tir au panier avec ce handicapé membre de l'équipe nationale de basket !

Lors des témoignages, l'émotion est au rendez-vous. La discussion prend une profondeur inconnue jusque-là, en particulier lorsque l'on s'interroge sur les privilèges d'une bonne santé et en même temps sur les limites de la sagesse populaire qui tend toujours à identifier bonheur et santé.

Le silence qui suit l'ultime prière de l'office dite par un handicapé atteste de l'importance du chemin parcouru lors de cette journée.

« J'avais demandé à Dieu la force pour atteindre le succès ;

Il m'a rendu faible

afin que j'apprenne humblement à obéir.

J'avais demandé la santé, pour faire de grandes choses ;

Il m'a donné l'infirmité,

pour que je fasse des choses meilleures.

J'avais demandé la richesse, pour que je puisse être heureux ;

Il m'a donné la pauvreté,

pour que je puisse être sage.

J'avais demandé le pouvoir, pour être apprécié des hommes ;

Il m'a donné la faiblesse

afin que j'éprouve le besoin de Dieu.

J'avais demandé des choses qui puissent réjouir ma vie ;

j'ai reçu la vie, afin que je puisse me réjouir de toutes choses.

Je n'ai rien eu de ce que j'avais demandé, mais j'ai reçu tout ce que

j'avais espéré. Presque en dépit de moi-même, mes prières informées ont été exaucées.

Je suis parmi tous les hommes, le plus richement comblé »¹⁹.

Ces deux premières phases de l'étape 1 atteignent déjà une partie des objectifs. D'une part, elles amorcent une remise en question des préjugés ; d'autre part, elles mettent en place l'idée d'une relation incontestable entre le catéchisme et la vie. La vie de groupe, le tissu de relations et le temps de parole se découvrent implicitement. Leur mise en place et la concrétisation des objectifs restants seront réalisés lors de la troisième activité.

3. Camp dans les Cévennes. Il représente la partie la plus importante de la première étape. Il prépare la deuxième ; il forme le groupe ; il crée le climat de confiance indispensable et il ouvre un temps de parole décisif. Pour constituer le groupe avec une dimension de solidarité et une volonté commune de travail, la vie en quasi-autarcie est bénéfique. C'est pourquoi, le camp s'organise de telle sorte que l'équipe soit coupée de ses attaches sociales, familiales, géographiques. Il se déroule durant quatre jours dans les Cévennes. Le voyage se fait en car. Et plus précisément dans un car « trop grand ». Un groupe d'une vingtaine de participants dans un véhicule qui compte quarante places, voilà qui favorise les contacts interpersonnels informels durant toute la durée du trajet (env. 10 heures). Peu à peu, catéchètes et catéchumènes s'approprient, se côtoient, échangent. Le dialogue quitte rapidement la pluie et le beau temps pour s'intéresser aux histoires personnelles, aux goûts et aux richesses de chacune et de chacun. Inévitablement, le voyage encourage un temps de parole²⁰. Celui-ci est souvent activé par une expérience nouvelle et intense. On peut ainsi combiner didactiquement la formation du groupe et sa capacité à utiliser le temps de parole. De ce fait, le voyage

¹⁹ Texte composé par un groupe d'handicapés, gravé sur une tablette de bronze dans un Institut de réadaptation, à New York, in : *Le heurtoir* (choix de textes), Le Mont s/Lausanne, Éditions Ouverture, 1982'.

²⁰ Rappelons ici un aspect de la communication illustré par la question du temps de parole. Il s'agit des impasses suscitées par des doubles-contraintes (cf. chap. III.2). L'exemple classique est : « désobéissez-moi ! ». En effet, il est impossible de suivre cet ordre ; on ne peut qu'obéir en désobéissant et vice-versa. Souvent, le catéchète se laisse piéger par ce type de double contrainte, en particulier par rapport à tout ce qui gravite autour du temps de parole. Les exemples d'invitation au temps de parole présentant des symptômes de double-contrainte ne manquent pas : « je vous demande de vous exprimer spontanément ! » ou « chacun est libre, alors donnez votre avis ! » sont des expressions qui se retrouvent sous de multiples variantes. Le temps de parole exige une structure didactique laissant surgir spontanément le désir de communiquer et de parler. Dans le cas qui nous intéresse, le voyage en car présente des conditions presque idéales.

est interrompu pendant une quinzaine d'heures : on vit ce temps dans un monastère trappiste. Voici les grandes lignes du programme de cette expérience :

- a)* repas du soir selon la règle du silence ;
- b)* participation à l'office du soir ;
- c)* coucher aussitôt après ;
- d)* office de 3 heures du matin ;
- e)* retour dans les chambres ;
- f)* petit déjeuner en silence ;
- g)* office
- h)* entretien d'une heure avec un moine.

Reprise du voyage. Dorénavant le groupe a en commun une expérience unique et originale, il se constitue comme groupe spécifique (comme une bande). Le temps de parole y devient plus facile ; il est largement alimenté par l'expérience du monastère.

Sur place, le séjour se passe dans une colonie très vétuste et totalement isolée dans la montagne. Un endroit qui laisse surgir les impératifs de la vie communautaire et qui induit de très forts éléments de solidarité.

Le voyage (aller et retour), les conditions de séjour sont des lieux didactiques privilégiés auxquels les catéchètes doivent porter une attention soutenue. Ils peuvent affiner leur connaissance de la réalité du groupe et de chacun des participants, mais aussi, ils peuvent eux-mêmes se « livrer », afin de « rassurer » les catéchumènes qui commencent à savoir avec qui ils travaillent. Des liens se tissent qui détermineront en grande partie les potentialités du travail catéchétique futur.

D'autre part, le camp contribue à préparer l'activité catéchétique de la deuxième étape. Il suscite une première forme de travail thématique. Cinq aspects soulignent la réalisation de cet objectif :

a) Le thème est naturellement donné par l'endroit où se déroule le camp : les Huguenots. Didactiquement, il est choisi en fonction de la découverte, à cet âge, de la notion d'histoire en général et de sa propre histoire en particulier²¹.

b) La manière de travailler atteste l'idée du moratoire. La fiction, sous forme de reconstitution historique, est systématiquement privilégiée. Les catéchumènes seront tour à tour galériens, participants au culte du désert ou dragons de Louis XIV.

²¹ Cf. chap. V.1.

c) L'approche du thème se fait par des figures historiques dont on souligne l'engagement personnel. Les catéchumènes retrouvent ainsi la dimension existentielle de tout travail catéchetique. Cette dimension prend une réelle intensité au moment où l'on joue le rôle des prédicants du Désert adolescents, que leur activité pouvait conduire aux galères ou même à l'exécution sommaire s'ils étaient pris sur le fait. C'est ainsi qu'au soir d'une reconstitution du culte du Désert, un catéchumène a proposé un office avec minute de silence à la mémoire des prédicants du Désert.

d) Les catéchètes participent à toutes les activités en se soumettant au même travail de reconstitution historique que les catéchumènes. Ils jouent des rôles et s'expliquent sur leurs réactions, leur manière de faire un rapprochement entre leur vie et celle des résistants huguenots. Les catéchumènes découvrent ainsi que le catéchisme est une recherche commune.

e) Chaque soir, un temps est consacré à un partage sur les événements de la journée. Ensuite, chacun remplit son livre de bord suivant les consignes. Ce travail n'est pas centré sur le thème proprement dit, mais il est directement lié aux objectifs fixés pour la première étape : constitution du groupe, climat général, manière de travailler, etc.

Nous avons esquissé les moments forts de la première étape. Rappelons qu'elle ne doit pas se dérouler ainsi à chaque fois ; la présentation que nous venons d'en faire illustre le travail didactique dans une situation particulière : tentative de renouvellement du catéchisme à partir d'une routine poussiéreuse et pas trop passionnante.

Les trois moments centraux décrits ci-dessus constituent le programme de trois mois de catéchisme. La description de cette première étape illustre l'importance du thème de la logique didactique²² ; en effet, il est indispensable de se souvenir de l'étape didactique dans laquelle on travaille ; si on l'oubliait, cela susciterait une série de malentendus fatals au développement harmonieux du processus.

Reprenons la visite au monastère. En première étape, elle a pour fonction décisive de contribuer à la constitution du groupe en offrant aux catéchumènes l'occasion d'une expérience unique et originale. L'oubli de cet élément par les catéchètes engendrerait fort probablement une dérive théorique sur la vie monacale et une thématization de cette dernière ; alors l'ennui et le désintérêt deviendraient probables. Non pas parce que la vie monacale ne saurait être thématisée, mais parce que ce type de travail appartient à la deuxième étape didactique. Les conditions préalables à un travail efficace dans cette étape n'étant pas encore remplies, il est

²² Cf. chap. V.2, p. 162.

prématuré de s'y adonner²³. Approfondir un thème présuppose une disponibilité à s'engager personnellement ; la première étape travaille à constituer cette ouverture personnelle ; celle-ci est indispensable au travail de la deuxième étape, si l'on veut se donner la chance d'activer une réflexion existentielle réelle. Sans cohérence, sans travail didactique fondamental, le catéchisme a peu de chance d'atteindre une réelle efficacité²⁴.

2. Deuxième étape didactique

Elle représente le moment central du catéchisme. Nous ne voulons naturellement pas décrire la conduite de la réflexion didactique sur l'ensemble de cette seconde étape. Nous nous bornons à tracer le parcours général dont nous donnerons un exemple détaillé.

Lors de cette étape, l'objectif global²⁵ du catéchisme est réalisé. Le catéchumène est rejoint dans sa quête d'identité, il est associé à un mouvement d'humanisation de la vie. La tradition chrétienne le rejoint comme une aide et une promesse. Naturellement, le catéchisme ne peut pas prétendre mettre un point final à la quête de l'identité : il se limite à proposer une clé de lecture de la vie, à suggérer une manière de la comprendre, à offrir une réflexion existentielle. Il met un viatique de vie à disposition.

L'organisation du processus devant honorer l'objectif global se construit sur trois piliers :

1. Respecter les points de repère indispensables à l'adolescent dans sa quête d'identité²⁶ : la confiance fondamentale, la liberté de choix, l'élaboration de grands projets, l'exercice de rôles et de compétences.

2. Créer un microcosme²⁷ permettant une mise en scène de la vie tenant compte de l'idée de moratoire²⁸.

3. Veiller à la diversité méthodologique et à la cohérence didactique²⁹. La démarche implique une réflexion critique induisant

²³ Cet exemple permet de rappeler l'inefficacité d'un principe didactique illusoire, mais largement pratiqué : la marotte personnelle du catéchète comme critère de choix d'une activité. Ce n'est pas parce que le pasteur se passionne pour quelque chose qu'il est didactiquement autorisé à le proposer aux autres.

²⁴ Cf. chap. VI.2.

²⁵ Cf. chap. V.1 et 2.

²⁶ Cf. chap. V.1, p. 126 ss.

²⁷ Cf. chap. V.1, p. 137.

²⁸ Cf. chap. III.4.

²⁹ Cf. chap. V.2.

l'usage adéquat des méthodes directes et indirectes ainsi que le travail par centres d'intérêts.

Nous proposons d'abord une brève description des différentes manières de travailler, nous y ajouterons ensuite un commentaire didactique.

Cinq sortes d'activités sont mises en œuvre. Une sixième accompagne chacune d'elles.

1. Les rencontres. Elles se déroulent en fin d'après-midi de 17 à 21 h, avec un souper. Chaque thème est traité en deux rencontres. Les thèmes sont les suivants :

- Dieu, le monde, le groupe, moi ;
- Naître ;
- Vivre ;
- Mourir ;
- Renaître.

2. Les invités. Entre deux rencontres thématiques, les catéchumènes ont un entretien (style « coin du feu ») avec une personne directement touchée par le thème dans sa vie quotidienne. Ces rencontres durent 1 h à 1 h 30 et ont lieu en début de soirée.

3. Les permanences. Ce sont des rencontres informelles qui ont lieu après les deux activités ci-dessus. Trois semaines de suite, l'équipe des catéchètes est à disposition au local de catéchisme. Ce local est équipé de tableaux d'affichage géants. Y figurent les rendez-vous. Ils sont également à disposition des catéchumènes qui peuvent y afficher des « anecdotes » les concernant. Ainsi, on retrouve sur les panneaux des photos de leurs groupes sportifs, des cartes postales de vacances, des photos prises dans les camps de catéchisme, un article de presse à propos d'une activité catéchétique, une annonce pour vendre un vélo, etc. Sur une autre paroi : un mur à graffiti. Comme pour les panneaux d'affichage, la règle est simple : on ne décore qu'avec des éléments qui rappellent la vie du groupe et des participants, pas d'éléments anonymes ou insultants. Les catéchumènes viennent au local avec pour mission première de compléter leur album. Celui-ci est leur livre de catéchisme. Ils y inscrivent l'ensemble des activités qu'ils pratiquent et y ajoutent leur commentaire. Pour la permanence, les catéchètes ont préparé des photocopies du matériel utilisé lors des rencontres thématiques ; ils mettent également à disposition des copies de tout le matériel que les catéchumènes ont eux-mêmes créé : dessins, texte, transcription d'interviews, etc. Ils sont à leur disposition pour qu'ils puissent donner un compte rendu original et per-

sonnalisés de leur catéchisme. Le « grand reporter du catéchisme »³⁰ leur offre régulièrement des photos prises lors des différentes rencontres. En outre, les permanences favorisent les contacts interpersonnels. Des boisons sont à disposition ; on travaille en musique ; un coin de jeux est aménagé spécialement ; on peut compléter ou modifier la décoration de la salle. Les catéchumènes apprécient de telles possibilités ; la majorité d'entre eux viennent pour compléter leur album, mais restent plus longtemps que ce travail ne l'exige, et surtout la plupart participent à toutes les permanences.

4. Les week-ends. C'est une activité qui clôt chaque travail thématique. Elle commence le samedi dans l'après-midi et se termine le dimanche à la même heure. Suivant le thème l'activité se fait sur place ou dans une colonie. Une célébration avec des aspects rituels est intégrée aux week-ends. Celle-ci fait parfois partie du culte paroissial.

5. Les stages. Ils ne sont proposés que durant les six derniers mois de la deuxième année. Les catéchumènes en choisissent un au moins. Exemples d'activités de stage :

- visites accompagnées à l'hôpital ou dans une maison pour personnes âgées ;
- moniteur dans un camp pour les enfants de 6 à 10 ans ;
- participation à l'organisation d'une journée paroissiale : pique-nique ; journée tiers-monde ; vente de paroisse ;
- accompagnement de personnes handicapées : promenade, jeu ;
- etc.

6. Constitution de la Mémoire. Il s'agit d'un travail permanent des catéchètes consistant à garder les traces de tout ce qui a été fait et proposé en catéchisme. Ainsi constituée, la Mémoire sera utilisée lors de la troisième étape³¹, au moment de l'évaluation. Figurent dans la Mémoire :

- Tous les chants et cantiques appris et chantés en catéchisme ou au culte.
- L'ensemble des textes bibliques utilisés en cours de catéchisme.
- Les réactions, les textes, les dessins, les protestations des catéchumènes.

³⁰ Un catéchète est chargé de rassembler des documents écrits, sonores, visuels concernant l'ensemble des activités catéchétiques. Cf. chap. V.2, p. 165.

³¹ Cf. ci-dessous chap. VIII.3.

— Tous les documents rassemblés par le « grand reporter du catéchisme ».

— La documentation se rapportant aux thèmes et utilisée lors des rencontres.

Ces six activités appellent un bref commentaire didactique.

Les rencontres ont des centres d'intérêts thématiques qui correspondent à l'objectif global de cette deuxième étape. Le thème « Dieu, le monde, le groupe, moi » propose une réflexion sur les conditions préalables à l'interrogation subjective : personne ne se suffit à lui-même, chacun est en situation de dépendance. Le « miroir »³² de l'adolescent offre le point de départ idéal pour ce travail thématique. Les autres thèmes retracent une histoire personnelle et aboutissent au sujet central de la crise³³. « Mourir » et « Renaître » sont donc le point culminant de cette étape. Naturellement, tous ces thèmes sont aussi constitutifs de la tradition chrétienne. La foi est une histoire personnelle dans laquelle on est appelé à mourir à soi-même pour se risquer dans la promesse d'une vie nouvelle. Jésus de Nazareth prend figure emblématique³⁴. L'exposé des différents thèmes ne correspond pas à une approche chronologique ; chacun représente une porte d'entrée indépendante dans le cheminement existentiel. Le souper est un clin d'œil au microcosme de vie, mais il est aussi souvent une structure didactique intéressante par rapport au sujet traité³⁵. Dans le but de construire une fiction ou une simulation, une durée relativement importante est indispensable pour chaque rencontre.

La découverte des invités a une triple fonction didactique :

a) Elle restitue au thème un ancrage quotidien. Le thème étudié n'est pas seulement fictif, il appartient au monde adulte vers lequel chacun va. Il est aux prises avec la réalité.

b) Elle provoque une incursion dans le monde adulte et institutionnalise, intensifie le tissu relationnel entre adolescents et adultes³⁶.

c) Elle dynamise et prépare la deuxième rencontre sur le thème, car elle apporte de nouvelles informations et suscite ainsi d'autres questions et renouvelle les curiosités.

La permanence réalise un microcosme de vie. Elle contribue à éviter une sanctuarisation du religieux. Elle est le lieu de l'évaluation perma-

³² Cf. chap. V.1.

³³ Cf. le thème du homard in : F. DOLTO, *Paroles*, p. 14ss.

³⁴ Cet ensemble thématique reprend naturellement le contenu fondamental de tout catéchisme comme nous l'avons proposé au chapitre V.1, p. 136.

³⁵ Cf. ci-dessous p. 220.

³⁶ Cette première démarche sera relayée de manière encore plus intense par les stages (cf. ci-dessous).

nente. C'est ici que les catéchètes bénéficient d'un retour critique bénéfique sur le catéchisme et son déroulement. La permanence est équipée d'un tableau « Hit-parade du caté ». A chacun de leur passage les catéchumènes peuvent donner leur appréciation et leur commentaire sur les différentes activités. Un deuxième tableau offre aux catéchumènes la possibilité de suggestions concrètes, elles aussi soumises au verdict du groupe.

Les week-ends permettent un échange sur ce qui a été appris. Il s'agit de la recherche d'un langage commun, d'une clarification de nos découvertes. Ce bien commun est ensuite condensé sous une forme rituelle : un chant, une prière, une fresque commune, un mime, un texte, un geste symbolique, etc. Ensuite, l'élément rituel est soit intégré au culte paroissial auquel les catéchumènes participent, soit repris dans l'office conclusif du week-end.

Les stages permettent l'exercice de rôles ; ils mesurent des compétences ; ils proposent des choix. Ils sont par ailleurs liés aux thèmes étudiés, ils complètent donc le travail thématique et donnent aux « stagiaires » une expérience personnelle à apporter au groupe.

La Mémoire constitue le matériau de base de la troisième étape didactique. Elle rappelle le chemin parcouru que l'on mesurera dans la troisième étape³⁷.

Au travers de telles activités, le catéchisme devient réellement recherche commune et accompagnement. Il offre en permanence des chemins protégés où la confiance réciproque peut se vivre ; il s'efforce de mettre en place des temps de réflexion, d'expérimentation, d'essai. Finalement par son retour indirect mais constant à la réalité, il confère à la démarche sa pertinence et sa légitimité. Il assure ainsi l'indispensable cohérence et la rigueur nécessaire³⁸.

A titre d'exemple, nous présentons maintenant les différentes activités liées au thème « Mourir ». La description de l'activité sera complétée par quelques considérations didactiques.

a) Première rencontre. Nous organisons LE JEU DE LA MORT. Son principe est simple : les catéchumènes doivent créer l'œuvre de leur vie censée représenter leur projet de vie. Pour travailler, ils ont à disposition les techniques les plus variées : dessin, écriture, peintures diverses,

³⁷ Cf. chap. VIII.3.

³⁸ Un catéchisme ne saurait en aucun cas se passer de ces deux éléments. Lorsqu'il s'en prive, on peut compter sur l'apparition des symptômes les plus immédiatement repérables : l'ennui et l'indiscipline. Nous restons convaincus que ces fâcheux contretemps ne sont dus ni à la mentalité ambiante, ni au désintérêt pour les réalités de la foi, mais bien à l'absence de réflexion et de travail didactique fondamental.

collage, patchwork, sculpture, terre glaise, bricolages, polaroid, de quoi faire de la petite cuisine, etc. Le jeu se déroule sur 100 minutes et chaque minute correspond à une année de vie. Durant ce temps, un réveil sonne 4 fois de manière imprévisible. A chaque sonnerie, tous les travaux s'interrompent et le sort désigne ceux qui meurent³⁹. Les « défunts » doivent alors faire leur chronique nécrologique et une présentation de leur œuvre. Par ailleurs, ils doivent rendre compte de leur travail d'artiste : les problèmes rencontrés, leurs craintes et leurs espoirs par rapport à la sonnerie du réveil. Ils peuvent réaliser cette consigne par écrit ou oralement (enregistrement).

Ce jeu réalise une simulation de la vie : même avec une assez longue espérance de vie, on ne sait pas quand on mourra ; et surtout, la mort frappe de manière arbitraire. Dans le jeu, toute la difficulté vient du fait que l'on ignore de combien de temps on disposera pour créer son œuvre. Le dilemme est vite repéré : si la mort me surprend trop tôt, je n'aurai pas eu le temps de créer mon œuvre ; au contraire, si je fais une petite œuvre pour ne pas être pris de court, l'ennui risque de s'installer au cas où ma vie se prolongerait⁴⁰.

Après le repas, la dernière heure de la rencontre est consacrée au commentaire des œuvres.

La séance se termine en apprenant et chantant « Le Testament » de G. Brassens.

b) L'invité. L'entretien se déroule avec un employé des pompes funèbres. La rencontre comprend trois moments :

a) L'invité discute avec le groupe de son travail quotidien ;

b) Il s'entretient avec les catéchumènes sur la mort telle que lui la comprend personnellement.

c) Il raconte encore une situation où il a découvert le côté absolument tragique de la mort et une autre situation ayant un caractère étonnamment comique.

³⁹ Pour 16 participants, on peut faire la répartition de la manière suivante (en proportion des statistiques réelles) :

Première sonnerie = deux décès

Deuxième sonnerie = trois décès

Troisième sonnerie = quatre décès

Quatrième sonnerie = six décès

Un seul participant ira jusqu'au bout du jeu.

⁴⁰ Voici une illustration souriante du dilemme : un catéchumène prépare comme œuvre une assiette froide magnifiquement décorée et joliment présentée. Après 30 minutes, tout est prêt. Secrètement, il espère mourir. Mais sa vie se prolonge, se prolonge. Alors, pour s'occuper, il mange son œuvre. Au moment du bilan, il se retrouve les mains vides.

La soirée est préparée par les catéchètes et l'invité. Les catéchumènes ne doivent pas prendre de notes : ce sont les catéchètes qui se chargent d'établir un procès-verbal de l'entretien pour la prochaine rencontre.

c) Deuxième rencontre. Elle est entièrement consacrée à l'exposition. Elle suit le scénario d'un vernissage. Les catéchètes ont préparé le local et le livret de l'exposition. Dans la plaquette figure une présentation de chaque artiste et de sa manière de travailler ainsi qu'une explication de son œuvre⁴¹. Un coin de l'exposition est consacré au travail des artistes (photos, commentaires, petit film vidéo) et à leur rencontre avec l'employé des pompes funèbres. Le déroulement de cette séquence est le suivant :

1. *Présentation de l'exposition par le directeur de la galerie. Il souligne l'intérêt de chaque œuvre et son originalité.*

2. *Visite de l'exposition avec boissons et petits fours.*

3. *Production artistique, écoute d'une chanson sur la mort :*

— Ne chantez pas la Mort, c'est un sujet morbide
Le mot seul jette un froid, aussitôt qu'il est dit
Les gens du « show-business » vous prédiront le « bide »
C'est un sujet tabou... Pour poète maudit

La Mort !

La Mort !

— Je la chante et, dès lors, miracle des voyelles
Il semble que la Mort est la sœur de l'amour
La Mort qui nous attend, l'amour qui nous appelle
Et si lui ne vient pas, elle viendra toujours

La Mort !

La Mort !

La mienne n'aura pas, comme dans le Larousse
Un squelette, un linceul, dans la main une faux
Mais, fille de vingt ans à chevelure rousse
En voile de mariée, elle aura ce qu'il faut

La Mort

La Mort...

De grands yeux d'océan, la voix d'une ingénue
Un sourire d'enfant sur des lèvres carmin
Douce, elle apaisera sur sa poitrine nue
Mes paupières brûlées, ma gueule en parchemin

⁴¹ Il s'agit des textes préparés par les catéchumènes eux-mêmes lors de la première rencontre.

La Mort

La Mort...

« Requiem » de Mozart et non « Danse macabre »
(Pauvre valse musette au musée de Saint-Saëns !)

La Mort c'est la beauté, c'est l'éclair vif du sabre
C'est le doux penthotal de l'esprit et des sens

La Mort

La Mort...

Et n'allez pas confondre et l'effet et la cause
La Mort est délivrance, elle sait que le Temps
Quotidiennement nous vole quelque chose
La poignée de cheveux et l'ivoire des dents

La Mort

La Mort...

Elle est Euthanasie, la suprême infirmière
Elle survient, à temps, pour arrêter ce jeu
Près du soldat blessé dans la boue des rizières
Chez le vieillard glacé dans la chambre sans feu

La Mort

La Mort...

Le Temps, c'est le tic-tac monstrueux de la montre
La Mort, c'est l'infini dans son éternité
Mais qu'advient-il de ceux qui vont à sa rencontre ?
Comme on gagne sa vie, nous faut-il mériter

La Mort

La Mort

La Mort ?...⁴².

4. Lecture de textes.

« Va, mange avec joie ton pain et bois de bon cœur ton vin, car déjà Dieu a agréé tes œuvres. Que tes vêtements soient toujours blancs et que l'huile ne manque pas sur ta tête ! Goûte la vie avec la femme que tu aimes durant les jours de ta vaine existence, puisque Dieu te donne sous le soleil tous tes jours vains ; car c'est là ta part dans la vie et dans le travail que tu fais sous le soleil. Tout ce que ta main se trouve capable de faire, fais-le par tes propres forces ; car il n'y a ni œuvre, ni bilan, ni savoir, ni sagesse dans le séjour des morts où tu t'en iras » (Ecclésiaste 9,7-10).

« Tant que je me crois immortel, je n'ai pas à choisir dans tout ce qui m'occupe ou me distrait, j'ai *tout mon temps*. La pensée de la mort

⁴² L. FERRÉ, « Ne chantez pas la mort », in : *Avec le Temps...*, vol. VII.

introduit une sommation de choisir, une interrogation : "Qu'est-ce qui m'est essentiel ?", une réquisition de transcendance : "Ai-je de quoi affronter la mort ? Qu'est-ce que vivre, et qu'est-ce qui vaut mieux que la vie ?"

Réfléchir sur la mort, c'est apprendre à vivre » (L. Évely).

« Il y avait un homme riche dont la terre avait bien rapporté. Et il se demandait : "Que vais-je faire ? car je n'ai pas où rassembler ma récolte." Puis il se dit : "Voici ce que je vais faire : je vais démolir mes greniers, j'en bâtirai de plus grands et j'y rassemblerai tout mon blé et mes biens." Et je me dirai à moi-même : "Te voilà avec quantité de biens en réserve pour de longues années ; repose-toi, mange, bois, fais bombance." Mais Dieu lui dit : "Insensé, cette nuit même on te redemande ta vie, et ce que tu as préparé, qui donc l'aura ?" » (Luc 12,16-20).

« On ferme les yeux des morts avec douceur
C'est aussi avec douceur qu'il faut ouvrir
les yeux des vivants » (J. Cocteau).

« Alors, vous qui dites : "Aujourd'hui, ou demain, nous irons dans telle ville, nous y passerons un an, nous ferons du commerce, nous gagnerons de l'argent", et qui ne savez même pas, le jour suivant, ce que sera votre vie, car vous êtes une vapeur, qui paraît un instant et puis disparaît ! Au lieu de dire : "Si le Seigneur le veut bien, nous vivrons et ferons ceci ou cela", vous tirez fierté de vos fanfaronnades » (Jacques 4,13-16a).

« La vraie mort, ce n'est pas de mourir, c'est d'arrêter de croire, arrêter de croître, arrêter de naître... et on s'arrête à tout âge !

La vraie vie, c'est de continuer à espérer même devant la mort » (L. Évely).

5. *Commentaires par le critique d'art.*

Ce dernier se fait l'avocat de la mort d'une façon bien particulière. Il annonce que celle-ci est tout à fait désolée d'avoir empêché chacun de faire l'œuvre de sa vie. En effet, certains sont morts sans avoir pu terminer leur travail, d'autres, bien qu'ils aient eu tout le temps nécessaire, n'ont fait qu'une bien petite œuvre. Pourquoi ?

6. *Histoires vraies.*

« Lorsque son mari est mort, bien après l'âge de la retraite, cette femme a raconté au pasteur comment elle avait vécu : son mari exerçant un métier dangereux (couvreur), elle n'était jamais sûre de le revoir vivant. Aussi s'était-elle arrangée pour ne jamais le quitter fâchée. Même s'ils avaient eu une dispute, elle se réconciliait avec lui avant qu'il parte au travail. Qui sait ? C'était peut-être la dernière fois qu'elle le voyait vivant. »

« Le même matin, dans le même hôpital, deux malades. L'un a 37 ans, atteint d'un mal incurable, il est condamné. Il confie à son visiteur : "Quelle chance j'ai eu ! Rendez-vous compte, j'ai eu droit à 37 ans de vie." »

L'autre malade a 75 ans, lui aussi condamné par la maladie. Il se plaint amèrement : "C'est pas juste, j'ai rien fait de mal, la vie est mal faite, j'ai le droit de vivre plus longtemps. Ce qui m'arrive est dégueulasse." »

7. *Le repas offert à tous les invités du vernissage.*

La deuxième partie de la rencontre est consacrée à une « lettre ouverte » écrite par chacun à la mort. Pour la réaliser, chacun peut utiliser le dessin ou l'écriture ou encore l'enregistrement. A cet effet, les catéchumènes disposent du livret de l'exposition, des textes lus ou chantés, des histoires vraies, du commentaire du directeur de la galerie et des remarques du critique.

Commentaire didactique. La simulation apporte un élément protecteur indispensable en particulier pour un tel thème. En effet, l'atmosphère est rapidement celle de la bonne humeur et les œuvres manifestent presque toujours une touche humoristique (cf. l'exemple de la note 56). Naturellement, les catéchètes prennent part au jeu. Leur participation souligne que tous sont engagés dans une recherche commune et que l'âge n'octroie pas de privilèges ou d'avantages de principe quand les questions existentielles sont en jeu.

Le travail thématique est structuré pour susciter l'expression la plus personnelle possible. Afin d'atteindre cet objectif, le travail recourt largement à la méthode indirecte. Le jeu opère rapidement une problématisation et la tâche donnée induit la question du sens et des valeurs. Le vernissage a un caractère paradoxal fondamental : l'ensemble des interventions et des textes suggèrent que la mort est l'interrogation la plus profitable à la vie. Elle est l'occasion (certes dans la fiction) d'une fête avec petits fours et repas. Toute une série d'habitudes sociales sont transgressées. La démarche rejoint celle du test associé à un dévoilement bienveillant⁴³.

d) Les permanences. Elles sont l'occasion pour les catéchumènes de faire un peu le tri dans tout le travail opéré durant les rencontres. L'ensemble des idées et des interrogations surgies durant le travail thématique sont à leur disposition. Chacun garde ce qui lui paraît le plus important pour « écrire » et mettre en page son chapitre sur le thème

⁴³ Cf. sur ces deux aspects chap. VI.2.

qui vient d'être étudié. Comme déjà souligné auparavant, le temps de la permanence permet des échanges informels. Il est particulièrement intéressant de constater que la discussion est souvent alimentée par le thème lui-même⁴⁴.

e) Week-end. Il se déroule à Pâques. Les catéchumènes se réunissent dès 20 h. le samedi soir pour vivre la nuit de Pâques à l'église. La démarche fait le lien entre les thèmes « Mourir » et « Renaître ».

Dans l'église, chacun s'installe où il veut, dans la position de son choix afin d'être à l'aise pour écouter un récit. Tout s'éteint, une voix off commence la narration.

1. *Récit*⁴⁵

Maintenant qu'on est entre nous, dans ce vieux bâtiment qui observe la vie depuis bientôt 1 000 ans, j'aimerais te raconter une histoire. Mon histoire, ton histoire, je ne sais pas très bien, c'est un peu l'histoire de chacun ; un bout t'appartient, un autre à ton voisin, à ta voisine, un autre à moi... Mais attends, avant de l'écouter, d'y rêver ; installe-toi, installons-nous, chacun avec lui-même. La tête dans les bras, l'esprit dans les étoiles... Alors tu es installé, tranquille, tu peux commencer à rêver, comme j'aime le faire, seul, coupé de tous ces curieux ? Cool... et maintenant je peux te la raconter mon histoire, ton histoire, notre histoire. J'imagine, je rêve, j'y pense et puis attends, avant de m'y lancer, je t'ai aussi apporté une musique, c'est un peu la mienne, je ne sais pas si c'est la tienne, mais c'est de toute façon celle des rêves, du beau, des envies, des rires les plus fous. Elle est calme, elle plane un peu pour moi. Écoute.

Musique

La musique s'agite un peu, c'est normal elle est un peu comme mon histoire, ton histoire. C'est à douze ans qu'elle a vraiment commencé. Je commençais à être plein de rêves. La vie, c'est pas fait pour être un anonyme toute sa vie, un petit besogneux, comme disent les grands : « métrô, boulot, dodo ». Je me disais, la vie c'est l'aventure jusqu'au bout des rêves, c'est pas l'école et son train-train, c'est pas toujours la même chose, il y faut des couleurs et des feux d'artifice. Alors un jour, — c'était dans une ville pas bien loin de chez nous ; j'y étais avec mes parents pour une fête quelconque. A un stand, j'avais rencontré par

⁴⁴ Pour le commentaire didactique de la permanence nous renvoyons à la p. 217 ci-dessus.

⁴⁵ Il s'inscrit dans la logique des thèmes « Mourir » et « Renaître », et il intègre librement le monde adolescent et le récit biblique de la passion.

hasard des adultes un peu fêlés, mais ils parlaient encore de rêve, eux. Comme disent mes parents, ils refont le monde mais c'est bien inutile. Et j'ai commencé à me mêler à leur discussion et chose étrange, ils m'écoutaient, et puis je n'ai plus vu le temps passer, mes parents m'avaient donné rendez-vous à 6 h. Complètement oublié. Tout à coup il faisait déjà nuit dehors, j'ai demandé l'heure, 10 h ? Et zut, je m'en fous, en retard pour en retard... de toute façon j'aurai ma chasse, alors autant profiter au maximum. On parlait d'un monde plus beau, plus fraternel : là où on n'a plus de temps à perdre pour se faire la gueule, pour râler sur des détails et devoir faire de l'ordre dans sa chambre. Le rêve. Et puis tout à coup mon père, ma mère... alors la chasse et deux trois insultes à mes amis et puis tous les soupçons pour moi « Qu'est-ce tu traînes par là, d'où tu les connais et puis... », et puis j'ai voulu expliquer ce qui s'était vraiment passé, j'ai dit que je devais parler de la vie, notre mère à tous, de l'avenir notre père à tous — ça c'est une expression que j'avais entendue pendant la discussion et j'étais tout content de la leur servir. Mais eux, tu parles... « Arrête tes salades, faut pas rêver, ce qu'il y a, c'est que ton père et ta mère on mourait de peur. » Et puis, inutile, j'ai plus rien dit. On est rentré sans aucun mot. L'ambiance quoi ! Et une fois dans mon lit, dans le noir, sous mon drap, la tête dans les bras, l'esprit dans les étoiles, j'ai commencé à rêver ; ce monde merveilleux j'en avais envie, je me l'imaginais, et doucement avec un peu de musique en douceur j'y ai pensé à ce monde, comme toi maintenant...

Musique

Et depuis, à ce rêve j'y tiens. Imagine. Si on comprenait enfin que le plus grand, le plus important c'est, j'sais pas... mais t'as déjà vu un petit gosse, qui rit, qui fait du charme ? Le dernier des rétrécis doit céder devant un sourire, alors... oh ça me rappelle une excellente blague, que j'ai faite quelques années plus tard. C'était une espèce de cérémonie dans une sorte de théâtre ; on y distribuait des récompenses, un peu du genre César ou Oscar, enfin bref. Un président qui se prenait au sérieux, des dames snobardes fringuées comme une tourte de mariage, des messieurs sérieux comme un procès-verbal de société de tir ; je crois même qu'il y avait des militaires ou un truc dans le genre pas humain. Clou de la soirée, l'annonce de la superstar, du plus grand. D'ailleurs, en coulisse, il y avait une sacrée bringue entre ceux qui pouvaient être désignés ; ils se vantaient de leurs mérites, à croire que chacun déclamaient une oraison funèbre. Enfin le moment tant attendu. Avec trois copains, on bloque l'entrée des artistes, et deux copines envoient sur scène leurs deux petits frères avec équipement complet : pampers, lolette, biberon ; ils portent

une pancarte qu'ils arrivent tout juste à tenir sur laquelle on avait écrit : « Celui qui est le plus petit parmi vous, c'est lui le plus grand. » Alors là, je ne sais pas si tu imagines, mais terrible, une fraction de seconde d'hésitation et puis, et puis... un tonnerre d'applaudissements, les gens se sont levés, sont montés sur leur fauteuil, les gens sont devenus comme fous, ils s'embrassaient, bref, la géniale pagaille. Mais alors dans les coulisses aussi. Le directeur et le président de la cérémonie, et surtout celui qui devait être désigné comme le plus grand, nous ont foncé dessus, j'aime mieux te dire, pour une fois j'étais tout content qu'il y ait les flics par là, c'est eux qui ont dû nous protéger, nous faire sortir par derrière. Les officiels étaient fous, ils voulaient notre peau, ils voulaient nous lyncher... et trois semaines après, on s'est retrouvé au tribunal : demande d'indemnités, outrage à l'honneur, désordre public, etc., la joie. Le juge a essayé de nous raisonner, de nous dire de nous calmer. Moi j'y ai dit : « Monsieur le juge, je continue de vous dire que celui qui veut être le plus grand, il doit être le plus petit, d'ailleurs, — et c'est l'argument qui l'a troublé, il est devenu tout nerveux —, ces deux mioches, avec leur pancarte sur scène, ils ont provoqué ce qu'aucune des vedettes, des prétendus grands ont pu provoquer : un coup de folie, de joie, d'enthousiasme parmi tous ces gens qui d'habitude sont riches et mornes à en mourir. D'ailleurs j'ai un témoin étonnant. Un homme s'est avancé, et il a dit ceci : « J'étais à la soirée, dans mon uniforme rutilant de capitaine, et bien quand ces petits enfants sont entrés sur scène ça été le choc, y'a eu comme une vague de vie et de joie que je ne connaissais pas, mes gosses sont montés sur les fauteuils, m'ont sauté sur les épaules, ma femme s'est pendue à mon cou, les gens riaient, fraternisaient, alors j'ai tout compris, cette grandeur c'est ce qu'il me fallait et maintenant je suis... (tu aurais dû voir cette tension dans le tribunal, on entendait les mouches voler...) je ne suis plus capitaine, je suis monté en grade. » En l'entendant j'ai presque eu peur, je me suis dit, mais il a rien compris, le pauvre, ce n'est pas de cette grandeur-là que je rêve... il a continué : « Je suis monté en grade, je suis colonel à l'armée du salut. » Quel effet, silence absolu, le temps s'est arrêté, j'ai vu les gens comme s'absenter, partir dans un rêve, certains la tête dans leurs bras et quelqu'un a mis en douce une musique un peu irréelle. Et je rêvais. Tu rêvais.

Musique

Mais depuis, c'est difficile. Je suis poursuivi par des regards, dans la rue, à la maison ; on n'arrête pas de me prédire que ça devrait me passer, quand je serai un peu sérieux, que la vie c'est pas du rêve, et que la vie c'est pas le paradis et que des injustices il y en a toujours

eu, et que le truc, c'est de se casser. Tu te tiens peinarde, tu fais comme tout le monde, tu n'as pas besoin de te promener avec des habits choquants, avec des crêtes fluos et des musiques de débile à vous rendre sourds à trente ans. Ils ne savent pas que c'est eux qui sont sourds, ils n'entendent plus que le cliquetis des sous, des bottes et des bonnes tenues. Mais les rêves, la fraternité, l'amitié, ils ne l'entendent plus. Ils n'entendent plus la mort, ils n'entendent plus qu'on est fragile et que le temps n'est pas fait pour s'ennuyer, mais pour vivre. Ils n'entendent plus la vie, plus la mort et quand toi tu l'entends, quand tu veux la faire entendre, on s'arrange pour que tu te la coinces. Et ça ne s'est pas arrangé, faut dire que je n'ai rien fait pour. Une sale histoire. Bon, j'en avais marre et puis ça s'est présenté comme ça par hasard, c'était un peu un jour de cafard, un copain m'avait écrit. Je vous lis un bout de sa lettre : « Les adultes, leurs rêves sont étouffés, leurs rêves vivotent. Leur langage me fait peur car leur tête parle trop souvent à la place du cœur, avant de savoir si quelque chose est bon et nous aide à vivre, ils demandent si c'est permis ou interdit. » Il a raison, ce copain. A ce moment, quelqu'un a sonné chez moi, j'ai été ouvrir, c'était un type qui avait du mal à s'exprimer, un étranger, mais il a réussi à me faire comprendre qu'il était seul ici et qu'il voulait faire venir sa famille ; pour lui, c'était une question de vie ou de mort. Et je ne sais pas pourquoi, mais je l'ai cru, j'étais sûr qu'il disait vrai. Oui c'était vrai, c'était une question de vie ou de mort. J'ai eu l'impression que c'était quelqu'un qui croyait encore à ses rêves, à mes rêves, à tes rêves. Alors je lui ai dit : « attendez dix minutes, je reviens ». Je suis parti en vitesse...

Musique en sourdine

... vers notre local. Il faut que je t'explique, avec des copains on a organisé des soirées disco pour se faire de l'argent. On a envie de réaliser un rêve. Un copain parlait des îles Canaries. Bof, pour moi c'est un rêve éteint. Peu importe, je courais. Je me disais t'es fou, et je me répondais, j'm'en fous. T'es fou, j'm'en fous. Je suis arrivé au local, je connaissais la cachette, alors j'ai sorti la clé du coffre, j'ai pris les 4 000. Comme dans un rêve. Je suis reparti, en laissant tout ouvert, le coffre, le local et je suis rentré chez moi en espérant comme un fou que mon bonhomme y soit encore. Je suis arrivé, je ne le voyais plus, je l'ai appelé, il s'était assis derrière la porte, épuisé. Je savais bien que c'était une question de vie et de mort. Alors je lui ai donné les 4 000 — du rêve, de son rêve, de mon rêve, de ton rêve, pour qu'il vive, pour qu'il revive. Un regard comme le sien, c'est impossible, je ne l'oublierai plus jamais. C'était le regard de la vie, de la vie qui vient d'effacer la mort, l'ennui, les vieux schnocks, les reproches, les mesquineries... je te

dis, le regard de la vie. Alors je me suis laissé envahir par ce regard et j'ai rêvé de la vie...

Par pour longtemps. Ils sont arrivés à toute vitesse et m'ont dit : « On nous a volé l'argent du local. Le rêve s'est envolé. » Je leur ai dit : « Non, le rêve ne s'est pas envolé, il s'est réalisé. »

— Quoi, comment, où, qu'est-ce qu'on fait ?

Tout le monde voulait savoir, tout le monde discutait en même temps. J'ai dit : « Du calme, on se fait une petite bouffe et je vous explique. » Et je leur ai dit mon histoire. A ce moment un copain s'est levé, fâché il est sorti. Un autre a voulu aller le rechercher, j'ai dit : « Laisse, allez, on finit le pinard et le pain et on porte un toast à notre homme qui a retrouvé un regard de vie. » Mais au milieu de la fête, un copain a jeté un regard par la fenêtre : « Attention, c'est le copain, il revient avec sa bande ». Silence. Ils sont entrés. Et le copain en me désignant à dit à sa bande : C'est lui !

Mes potes ont chopé les flopes : « Messieurs, bonsoir. » Je me suis retrouvé seul. J'ai dit : « Je n'ai rien volé, cet argent était destiné à réaliser un rêve, c'est ce que j'en ai fait ! » Pas un mot, ils ont juste fait un pas dans ma direction. J'ai ouvert la fenêtre, j'ai sauté et j'ai couru.

Musique

Ils n'ont pas fait long pour me prendre en chasse.

Très vite ils me repèrent. Rapidement je me glisse dans une ruelle, un peu en retrait. Ils passent, c'est bon. Je vais pouvoir les semer. J'en entends un qui crie : « Eh, il doit encore être dans le coin, on l'aurait vu partir, surveillez les petites rues. » Il faut que je me taille au plus vite. Je ressors de la ruelle, je cours droit devant moi, pourvu que je puisse leur échapper. Je suis repéré à nouveau. Je les ai aux trousses. Je commence sérieusement à m'essouffler, il faut absolument que je trouve un endroit pour me planquer. Là, au coin de la rue, je connais bien cette maison, il y a un tas de couloirs, corridors, pièces vides, c'est ma planque, il faut que j'y arrive, si possible sans être repéré. Zut, ils sont déjà là. Je me risque, je vais bien leur échapper dans cette maison, je la connais mieux qu'eux. Ouf, un escalier, je prends le couloir et je me planque dans ce cagibi. Je retiens mon souffle. Je les entends, ils sont dans la maison, mais ils ont perdu ma trace. Ils tournent en rond, ouvrent les portes. L'un d'eux passe devant le cagibi. Il ouvre. « Les gars, je l'ai. » Ils me traînent dans la cour de la maison. « Voleur, salaud, tu as voulu nous doubler, on va te faire ta peau. » Et comme des fous, ils ont commencé à cogner, cogner, cogner. Comme dans un cauchemar j'entendais « Fais-y sa peau à cette ordure, fais-y sa peau à cette ordure, fais-y sa peau à cette or... »

Musique

(encore pendant la musique)

Je suis son copain ; ces fous, ils l'ont tué. Mais ils n'ont pas pu tuer le rêve. J'ai retrouvé le journal de mon copain, rien que de le lire, ça m'a donné une formidable envie de continuer, de ne jamais arrêter le rêve. De son rêve il en parle tellement bien que j'ai envie de vous en redonner des bouts, écoutez : demandez et vous recevrez, cherchez et vous trouverez, frappez et l'on vous ouvrira la porte. C'est vrai, j'ai envie de continuer. Écoutez encore, c'est du rêve à l'état pur : maintenant il n'y a plus de différence entre les Juifs, les Grecs, les hommes les femmes, les riches les pauvres ; c'est sûr, j'ai envie de continuer. Mais je dois encore vous dire un truc étonnant que j'ai trouvé dans son journal : dès que quelqu'un est uni à moi, il est comme neuf, ce qui est ancien a disparu, ce qui est nouveau est là. Et c'est vrai, depuis que je suis convaincu qu'il faut continuer le rêve, je suis comme neuf. Si c'était possible je vous dirais qu'il est... j'sais pas... n'importe quoi... ressuscité, vivant... enfin son histoire c'est mon histoire, c'est ton histoire. Son rêve, c'est mon rêve, c'est ton rêve, sa vie c'est ma vie, c'est ta vie...

2. Méditation

Tout le monde se regroupe assis en cercle au centre de l'église. On allume une bougie, on écoute de la musique d'orgue en sourdine.

Temps de méditation silencieuse.

Ensuite discussion :

— dans un premier temps, on nomme les ombres et les lumières, les morts et les vies, les impasses et les espérances du récit. Chaque fois que la vie, la lumière, l'espérance sont évoquées on allume une nouvelle bougie ;

— dans un deuxième temps, on prolonge l'exercice, mais à propos de nos vies. Les bougies continuent d'être allumées.

Pendant ce temps de méditation, un catéchète a noté tout ce qui a été dit sur un grand panneau.

3. Ateliers

Les catéchumènes se répartissent maintenant en quatre ateliers :

- chant et danse ;
- théâtre et mime ;
- jeux coopératifs ;

— masques.

Chaque atelier a pour mission de réaliser une présentation de quelques minutes illustrant un élément de vie et un élément de mort figurant sur le grand panneau de la méditation.

4. *Pique-nique*

Indispensable pour traverser cette longue nuit !

5. *Spectacle*

Chaque atelier présente son travail.

6. *Commando décoratif*

L'équipe construit un symbole géant de la vie, de la lumière, de l'espérance. En l'occurrence, il s'agit de tendre des bandes de plastique de couleurs différentes du balcon de la tour de l'église jusqu'aux limites du parvis. Disposées très près les unes des autres, elles forment ainsi une sorte de grand toit recouvrant toute la place de l'église. Chaque ruban frémit constamment sous l'effet du vent et chatoie dans la lumière du soleil. C'est dans cette « cathédrale vivante » que les catéchumènes accueilleront les participants au culte du dimanche de Pâques. Avant de partir marcher, le pasteur rappelle les moments qui viennent de ponctuer cette nuit de Pâques. Dans leur signification, ils rejoignent des habitudes rituelles du culte : lecture de l'Évangile (écoute d'un récit), méditation personnelle (travail dans les ateliers), prédication (présentation du travail réalisé dans les ateliers), cantiques (chansons), sainte cène (office et petit déjeuner), salutation pascale⁴⁶ (commando décoratif).

7. *Marche de Pâques*

La nuit se termine par une marche. Catéchètes et catéchumènes rejoignent une équipe d'une paroisse voisine pour un office et un petit déjeuner communs.

Finalement, ils prennent le train pour participer au culte de Pâques.

Commentaire didactique. La démarche de cette nuit travaille largement l'aspect rituel lié à l'apprentissage. Ainsi, le parcours des catéchumènes rejoint la communauté paroissiale. Il est reçu comme une contribution enrichissante à la fête pascale. Il représente une compétence nouvelle et reconnue par le monde adulte⁴⁷.

⁴⁶ A la sortie du culte, chacun sera invité à clore les bavardages amicaux par : « Christ est ressuscité ! »

⁴⁷ Cf. à propos de l'importance de ce type d'apprentissage noire chapitre V.2.

Pour sa part, la méthode indirecte se concrétise avant tout dans la structure générale de cette nuit de Pâques. Le lieu, l'horaire, l'atmosphère contribuent à susciter un climat méditatif, propice à un temps de parole fécond. Cette situation place les catéchumènes aux avant-postes de la recherche commune. Tout en participant aux différentes activités, les catéchètes n'ont qu'un rôle d'animateurs chargés d'assurer le bon fonctionnement du temps de parole. Cette distribution didactique des rôles est importante, car cette nuit représente un passage entre « Mourir » et « Renaître ». Dans une telle situation, les catéchètes inattentifs peuvent être littéralement aspirés par une tradition apologétique qui présente la résurrection comme la victoire privant la mort de tout ce qu'elle a de terrible et d'angoissant. L'endoctrinement demeure une tentation permanente. Mais par delà cette dérive dogmatique au rabais, nous rencontrons ici un exemple probant des méfaits didactiques d'une conception théologique trop soucieuse de son propre confort. Présenter objectivement la résurrection comme l'événement qui triomphe des affres de la mort et de la croix, c'est, d'un point de vue didactique, mépriser tout le travail de réflexion et d'interrogation à propos de la mort. C'est faire une mascarade des approches thématiques. C'est dénigrer le sérieux des préoccupations exprimées lors des rencontres sur le thème « Mourir ». Paradoxalement, la résurrection devient un événement négateur⁴⁸.

Le travail thématique illustre la spécificité didactique⁴⁹. Il est important de distinguer continuellement entre méthode directe et indirecte. Le contenu et le but doivent être analysés pour permettre une méthodologie appropriée⁵⁰. Que la mort reste inévitablement une interrogation salvatrice, et que la foi chrétienne s'inscrive en elle plutôt que de la nier⁵¹, voilà qui ne peut faire l'objet d'aucune information objective. Seule une quête personnelle, accompagnée et encouragée, peut lentement découvrir cet aspect indépassable de la condition humaine et du message chrétien. Seule la méthode indirecte peut induire ce mouvement subjectif⁵². Conduire la démarche catéchétique en se soumettant au principe de la spécificité didactique garantit un processus ouvert, vacciné contre l'endoctri-

⁴⁸ Cette situation confirme la didactique dans sa fonction herméneutique (cf. VI.1). Son exigence rejoint celle du travail rhéologique cherchant dans la résurrection une interprétation de la signification de la croix (cf. VI.2). Mais au-delà de la question didactique, l'édulcoration de la mort par l'affirmation massive et non réfléchie de la résurrection pose un réel problème déontologique. Quand on sait l'importance de la question de la mort à l'adolescence et de la délibération à son propos (cf. F. DOLTO, *La cause*, p. 11ss), est-il responsable d'étouffer le thème par une résurrection triomphante ?

⁴⁹ Cf. chap. V.2.

⁵⁰ Cf. ci-dessus à propos de la résurrection par exemple.

⁵¹ Cf. P.-L. DUBIED, *L'angoisse*, p. 85ss.

⁵² Cf. chap. III.4.

nement. Dans ces conditions, il n'est pas rare que les catéchumènes inventent une poésie religieuse aussi riche que celle des catéchètes. A titre d'exemple, voici un court extrait d'une « lettre ouverte à la mort » :

« ... tu me reproches de ne pas avoir achevé mon travail ? Mais tu le sais bien, notre vie est limitée. La question n'est pas de finir quelque chose, la question est de bien la faire. Mon œuvre, regarde, j'en ai pris soin jusque dans le détail. Tu vois, sachant que tu es ma compagne, je sais que je ne dispose pas du temps, mais le temps qui m'est donné, je ne le gâche pas. Mon œuvre, elle est un peu comme une commande que la vie m'aurait faite. Dans ce sens elle est achevée. D'ailleurs, Jésus t'a un peu fait la même remarque quand il t'a dit "tout est accompli". »

3. Troisième étape didactique

Les éléments constitutifs de l'évaluation permanente ont déjà été évoqués aux points 1 et 2 du présent chapitre (livre de bord, album, temps de parole, permanences). Nous nous concentrons ici sur l'évaluation finale. Nous mesurons le chemin parcouru. Nous apprécions l'efficacité de la démarche en comparant les objectifs fixés aux objectifs atteints. Cette double appréciation permet de corriger un modèle afin de l'améliorer⁵³. Un matériel d'archives aussi complet que possible permet de décrire objectivement le travail accompli et d'effectuer une évaluation significative.

Trois éléments contribuent à préparer avec précision cette ultime étape :

1. Les stages⁵⁴. Ils ont également fonction d'évaluation personnelle. Le catéchumène peut établir des liens entre le travail thématique et sa « pratique » ; il accumule d'autres connaissances et expériences. Ces éléments sont partagés avec les catéchètes lors du « souper des stagiaires » ; lors de cette soirée chacune et chacun a l'occasion de faire son rapport de stage. Ce matériau sera extrêmement précieux dans l'analyse critique du catéchisme du point de vue de son rapport à la réalité : dans quelle mesure le travail « protégé »⁵⁵ a-t-il pris sur la vie quotidienne ?

2. L'atelier utopique. Lors d'une soirée préparatoire du camp de confirmation, catéchumènes et catéchètes se retrouvent pour établir les gran-

⁵³ Cf. chap. V.1.

⁵⁴ Cf. p. 219 ci-dessus.

⁵⁵ Cf. le moratoire dans le chapitre V.1.

des lignes de leur futur camp de fin de catéchisme⁵⁶. Les catéchumènes doivent élaborer les grands principes d'organisation, de gestion et de vie du camp. Les catéchètes pour leur part inventent un scénario de camp dans lequel les projets des catéchumènes seront concrétisés.

3. Les compléments de la mémoire. L'équipe des catéchètes complètent la Mémoire en fonction des éléments rassemblés lors de la soirée des stagiaires et dans l'atelier utopique. Ils y introduisent de nouveaux textes bibliques, de nouveaux témoignages et des textes dogmatiques.

Le camp de fin de catéchisme permet l'évaluation finale. L'atelier utopique en a fixé les grandes lignes. Les catéchumènes souhaitent une réalisation de nobles et généreux principes : justice, tolérance, liberté. Les catéchètes proposent de réaliser ces idées sur « l'Île de la Mémoire ». La démarche générale du camp est simple : nous allons tester la pertinence de la Mémoire et la réalisabilité des grands principes. Afin de rappeler en permanence que la Mémoire et les grands principes revendiquent une vie bonne et belle dont on prend soin, chacun devra prendre soin d'un œuf cru durant toute la durée du camp. On ne s'en sépare que durant la nuit. Durant la journée, on peut trouver une personne qui veut bien s'en occuper. Celui qui casse son œuf reçoit un kilo de farine, qu'il devra porter constamment. S'il perce le sac, il recevra un pavé dont il devra également s'occuper. Le symbole est simple : la vie est aussi fragile qu'un œuf, il faut en prendre soin, la négliger risque bien de la rendre de plus en plus lourde.

Le camp se déroule en deux temps : dans le premier temps, l'avocat du diable va s'efforcer de mettre en échec la Mémoire et les grands principes. Dans un deuxième temps, chacun dresse un bilan, qui constituera l'essentiel de son message lors du culte de Confirmation. La structure méthodologique de la première partie de la démarche se présente de la façon suivante :

La vie du camp est rythmée par une succession de défis que l'avocat du diable propose aux participants. Le centre du camp est constitué par la chambre de la Mémoire : une grande salle dont les murs sont tapissés de tous les documents qui la constituent. Chacun peut donc la consulter à tout heure du jour et de la nuit. A titre d'exemple, voici cinq défis proposés par l'avocat du diable :

1. Les grands principes des catéchumènes ne sont que des prétextes pour vivre selon les caprices les plus arbitraires, ils ne sont pas inscrits

⁵⁶ Cf. chap. V.I. et les grands projets des adolescents.

dans la mémoire. Par ailleurs, l'œuf n'est qu'une invention diabolique des catéchètes pour embêter tout le monde. Son principe n'est pas inscrit dans la Mémoire. Le défi : les catéchètes trouveront-ils les grands principes dans la Mémoire ? Les catéchumènes pourront-ils en faire de même pour l'œuf ?

2. La vie dans un camp c'est facile, mais vous auriez bien honte d'en parler à l'extérieur. La Mémoire est un gadget qui se ridiculise en se frottant à la vie. Le défi : qui s'en ira dans la rue contacter les passants pour leur faire signer son œuf et leur expliquer la vie avec la Mémoire et les grands principes ?

3. Les affiches sauvages. Des virus sont entrés dans la Mémoire. Certains documents y ont été glissés à votre insu. Le défi : impossible de les repérer et surtout, impossible de leur trouver un antidote.

4. La grève des cuisiniers. Les grands principes ne résistent pas au premier problème réel et ce n'est pas la Mémoire qui sera alors d'un quelconque secours. Le défi : il est midi moins cinq. Les cuisiniers ont fui. Ils vous laissent un pain et un message « débrouillez-vous ». Qu'allez-vous faire ?

5. L'œuf cassé. On casse son œuf, on perce le sac de farine, on traîne difficilement son pavé et on se retrouve exclu de la vie bonne et belle. Le défi : la Mémoire vous propose-t-elle des voies de réhabilitation ?

Pour tirer le bilan, trois structures de travail sont mises en place :

1. La manière de relever le défi. A la fin de chaque défi, le groupe s'entretient avec l'avocat du diable. On s'explique sur les choix, sur les difficultés du défi, sur son intérêt, sur ce qu'il nous a apporté. Trois questions aident à tirer le bilan : Avons-nous pu relever le défi ? Quelle aide avons-nous reçue de la Mémoire ? Quelles sont les questions qui restent sans réponse ?

2. La Mémoire c'est comme la vie. Chaque soir, tout le monde se retrouve dans la chambre de la Mémoire pour un moment de réflexion et d'échange. Atmosphère propice à cet exercice de méditation : musique douce, bougies ou briquets, etc. Dans un premier temps chacun se promène dans la salle en quête d'un document de la Mémoire qui illustre positivement ou *a contrario*, un événement quelconque de la journée. Ensuite on s'assied en rond et chacun raconte l'événement et lit le document qui lui correspond. Finalement, on compose collectivement la

chanson du camp, le catéchète guitariste propose une mélodie avec refrain et chaque jour on invente une strophe ou deux concernant les participants. Chaque soir la chanson du camp ponctue cette méditation.

3. L'actualité oubliée. Régulièrement, le grand reporter du catéchisme propose quelques courts reportages sur la vie du camp : interviews, photos, vidéo. Ces reportages sont interrompus par la présentation de documents d'archives qui permettent de mesurer la distance parcourue. Ainsi, dans le reportage d'actualité, on retrouve un catéchumène en train d'expliquer à l'avocat du diable la pertinence d'un texte biblique de la Mémoire par rapport à un défi, cette séquence est alors interrompue par l'interview de ce même catéchumène avouant au début de son catéchisme que les textes bibliques ont peut-être une certaine importance pour sa grand-mère mais pas pour lui.

Les trois premiers jours du camp fonctionnent sur ce schéma général. Le dernier jour est consacré à la préparation du culte de Confirmation. Les catéchumènes reçoivent une triple consigne :

1° Chacun choisit un texte de la Mémoire.

2° Chacun reçoit une feuille ayant pour titre « Pour moi confirmer, c'est... » et sur laquelle est dessiné un œuf. Il s'agit de compléter le texte et de l'illustrer.

3° Finalement chaque catéchumène résume en un télégramme ce que le catéchisme lui a apporté.

Tous ces éléments seront par la suite intégrés au culte de Confirmation.

Commentaire didactique. Par-delà sa fonction symbolique, l'œuf a aussi un rôle didactique. Il rappelle que tout moment du camp appartient au dialogue entre la Mémoire et la vie. Il « impose » le rapport dialectique entre didactique et théologie. La structure des défis donne aux catéchumènes l'occasion d'afficher certaines compétences, et de se risquer à jouer des rôles. Le caractère utopique de la vie du camp rejoint leur aspiration au dépassement et aux grands projets⁵⁷. Finalement, l'exercice synthétique qui clôt la journée révèle au fur et à mesure de l'exercice la trajectoire personnelle de chacun. Une trajectoire gratifiante marquée par la reconnaissance de la richesse personnelle de chacun.

En rassemblant et analysant tous ces éléments, les catéchètes peuvent alors faire une évaluation rigoureuse de l'ensemble de leur démarche.

La Confirmation est construite autour de deux mouvements. D'une part la communauté accueille les adolescents, d'autre part, ceux-ci se pré-

⁵⁷ Cf. chap. V.1.

sentent à elle⁵⁸. Une communauté de chercheurs spécialistes de la Mémoire accueille de nouveaux chercheurs qui tiendront en quelque sorte leur leçon inaugurale. Les catéchumènes vont donc se présenter chacun à la communauté au moyen d'un texte de la Mémoire, en racontant ce que le catéchisme leur a apporté, en précisant où ils en sont et en chantant leur chanson.

La réponse de la communauté, représentée par l'équipe des catéchètes, sera l'accueil personnel de chacun des catéchumènes par la dédicace publique d'un bout de la Mémoire qu'ils ne connaissent pas encore.

La poésie de ces nouveaux chercheurs est parfois surprenante, elle propose l'inattendu, elle bouscule peut-être, elle est souvent humble et richement modeste.

POUR MOI, CONFIRMER C'EST...

... commencer de répondre à une question
... le passage dans une autre vie
... un mur qui s'écroule
... casser les barrières de l'enfance
... accepter les ingrédients du caté pour faire de ma vie une grande omelette
... GRANDIR
... ouvrir une nouvelle porte sur la vie
 ...

CE QUE LE CATÉ M'A APPORTÉ

... il m'a permis de dire ce que je pense
... d'être toujours écoutée
... apprendre des choses que je ne savais pas
... il m'a aidé à « apprendre » la Bible
... la confiance en moi
... ça m'a rendu plus autonome
 ...

CE QUE JE PRENDS DANS LA MÉMOIRE

« Vous, frères, c'est à la liberté que vous avez été appelés. Seulement, que cette liberté ne donne aucune prise à la chair ! mais, par l'amour, mettez-vous au service les uns des autres. Car la loi tout entière trouve son accomplissement en cette unique parole : Tu aimeras ton prochain comme toi-même. Mais si vous vous mordez et vous dévorez les uns les autres, prenez garde : vous allez vous détruire les uns les autres » (Galates 5,13-15).

*« Seigneur, fais de nous des instruments de ta paix :
 Là où il y a la haine, que nous mettions l'amour.*

⁵⁸ Cf. chap. V.1.

Là où il y a l'offense, que nous mettions le pardon.
 Là où il y a la discorde, que nous mettions l'union.
 Là où il y a l'erreur, que nous mettions la vérité.
 Là où il y a le doute, que nous mettions la foi.
 Là où il y a le désespoir, que nous mettions l'espérance.
 Là où il y a les ténèbres, que nous mettions la lumière
 Là où il y a la tristesse, que nous mettions la joie.

Ô Maître, donne-nous de ne pas tant chercher
 à être consolés qu'à consoler,
 à être compris qu'à comprendre,
 à être aimés qu'à aimer.
 Car c'est en donnant qu'on reçoit,
 c'est en s'oubliant qu'on se retrouve
 c'est en pardonnant qu'on est pardonné,
 c'est en mourant qu'on ressuscite à l'éternelle vie. Amen » (Prière de
 Saint-François).

« La foi
 c'est avoir assez de lumière
 pour porter ses obscurités
 assez de réponses
 pour porter ses questions
 assez d'expériences
 pour affronter l'inconnu
 assez de reconnaissance
 pour faire confiance
 à ce qui reste à dévoiler » (L. Évely).

« Il n'y a plus ni Juif, ni Grec ; il n'y a plus ni esclave, ni homme libre ; il n'y a plus l'homme et la femme ; car tous, vous n'êtes qu'un en Jésus-Christ » (Galates 3,28).

« Un homme handicapé et ruiné est assis au bord de la route ; il tend sa main ouverte en mendiant de l'argent aux passants. La plupart d'entre eux ne font pas attention à lui et passent leur chemin. Un seul passant s'arrête et lui dit : "je te donnerais bien quelque chose, mais je viens de remarquer que je n'ai pas un sou en poche".

Le mendiant lui donne alors cette réponse étonnante : "Tu m'as donné bien plus que de l'argent : tu m'as donné un morceau de ton cœur". »

« Je me battraï pour vivre !
 Quelles que soient
 les douleurs et les peines.
 Je crierai
 du fond de mon angoisse,
 car je sais que tu as déposé
 une hueur

*au fond de mon cœur
que nul n'éteindra* »⁵⁹.

Le bilan peut naturellement paraître maigre. Toutefois si le but fixé est une mise en route, un départ, une aide dans la quête de l'identité, alors la cohérence et la rigueur de la démarche est réelle.

Dans cette étape, l'efficacité didactique⁶⁰ est mise à l'épreuve. En évaluant l'efficacité du processus, nous pouvons mesurer l'adéquation des méthodes aux buts. Une telle analyse facilite une vision globale de la démarche et précise les corrections à apporter. L'ensemble d'une structure d'évaluation est proche de la méthode indirecte. Elle ouvre un regard critique sur d'anciens comportements et des réactions antérieures. Elle suggère une prise de distance et pose ainsi les conditions nécessaires à l'invention de comportements neufs et à une ouverture vers l'avenir⁶¹.

4. Bilan

Ces quelques esquisses concrètes ne représentent pas une proposition de nouveau catéchisme. Elles signalent le fonctionnement de la didactique. Cette dernière est un outil théorique qui, lorsqu'il est appliqué au catéchisme, subit un double affinage : d'une part, il est repensé à partir de son contenu et se voit ainsi doté du concept de méthode indirecte⁶² ; d'autre part, la totalité de cet outil est repensée dans la perspective théologique, afin de lui conférer sa spécificité⁶³. La didactique du catéchisme travaille dès lors au moyen de constantes constitutives de toute démarche catéchétique⁶⁴. Ces constantes prennent des formes variables suivant les conditions catéchétiques locales. Elles conduisent donc à l'élaboration de modèles catéchétiques différents. Pensons simplement à la situation fictive au moyen de laquelle nous avons illustré le travail didactique. Imaginons qu'au départ, nous soyons dans une situation d'indifférence hostile. Suffit-il pour débiter un catéchisme de lancer une invitation écrite aux parents et aux catéchumènes ? La première rencontre ne risque-t-elle pas de s'enliser dans l'absentéisme ? Ou si notre projet devait démarrer dans un milieu fondamentaliste, serait-il judicieux de mettre l'accent sur la nécessaire relation entre la tradition biblique et la vie quo-

⁵⁹ Texte choisi par une catéchumène handicapée.

⁶⁰ Cf. chap. V.2.

⁶¹ Cf. chap. VI.2.

⁶² Cf. notre chapitre III.

⁶³ Cf. notre chapitre V.

⁶⁴ Cf. chap. V.1 en particulier.

tidienne ? Finalement, si c'est un catéchisme très proche des loisirs organisés que nous voudrions renouveler, faudrait-il partir avec une présentation usant de techniques divertissantes ?

L'instrument didactique est indispensable au catéchisme. Il ne crée pas *le* seul catéchisme valable ; il aide à comprendre ce que l'on fait, pourquoi et comment on le fait. Il contribue à une bonne maîtrise du processus, il permet des correctifs, il éclaire des impasses, il stigmatise les dérives et il lui donne toutes ses chances. Paradoxalement, seule la très grande rigueur théorique permet une grande souplesse dans la pratique, sans pour autant la priver de cohérence et d'efficacité. Trop souvent, la souplesse catéchétique n'est qu'une forme larvée d'opportunisme :

... On s'occupe au gré des circonstances, on court d'une exposition biblique à une reconstitution historique en passant par le dernier film à la mode. On se retrouve pour écouter la dernière chanson à texte et l'on couronne le tout par un culte des familles. Et pourtant, rien ne les intéresse, les temps sont difficiles...

La didactique du catéchisme est un double instrument. D'une part, il esquisse les contours généraux de toute activité catéchétique, d'autre part, il fournit les moyens d'une analyse de la situation locale afin de permettre à chacun la réalisation concrète d'un projet catéchétique.

INTERMÈDE DE FICTION

Je suis rentré de vacances ce matin. J'en rapporte un souvenir hors du commun : l'exposition Toulouse-Lautrec. Deux choses extraordinaires m'ont subjugué :

1. Il ne s'intéresse qu'aux personnes ! C'est frappant dans son célèbre tableau « Jane Avril danse » (1892). Le décor est à peine esquissé, seuls les personnages sont dessinés. Et surtout, ses personnages, il les saisit toujours dans le mouvement. Pas de fresques historiques, pas de grands personnages qui posent, mais des instants de vie, d'humanité au quotidien.

2. Il porte un regard indulgent sur ses personnages, son pinceau les réhabilite. Et cela, il ne le fait pas avec n'importe qui, mais précisément avec les prostituées, les gens du cabaret, les petites gens qui ne sont à l'honneur nulle part. Il les métamorphose en rois et reines. Il les innocente complètement. Son tableau « Le lit » (1893) les présente comme deux enfants apaisées et sereines. Extraordinaire !

Plus étonnant encore : Toulouse-Lautrec était noble, tout le destinait à porter un regard hautain et méprisant. Mais c'est en se regardant lui-même avec distance et humour — jamais un peintre ne s'est auto-caricaturé comme lui — qu'il a découvert « la beauté fascinante, là où personne ne la voit ». Un regard qui est dirigé par la quête du sens dans notre condition mortelle. Parmi de nombreux autres, deux tableaux révèlent cette pathétique recherche : « Madame Poupoule à sa toilette » (1898) et « Nu féminin devant le miroir » (1897). Ces tableaux ne trahissent aucun souci esthétique immédiat, mais deux femmes, jeunes encore, sont affublées des traits de la vieillesse : l'une dans le reflet du miroir l'autre par sa manière de se tenir, par ses mains et son regard.

Je me souviens d'une vieille Bible illustrée par Schnorr von Carolsfeld et que ma grand-mère nous montrait autrefois. Un regard triomphant, froid, sévère. Des dessins d'intransigeance vertueuse. Tandis que chez Toulouse-Lautrec, quelle bienveillance, quelle sensibilité, quelle dignité !

Je ne sais pas s'il faut en parler au pasteur. Il va encore trouver que j'exagère. Mais il faudra bien que je lui dise que le seul regard possible pour un catéchète est celui de Toulouse-Lautrec.

CONCLUSION

Nous avons tenté d'élaborer une didactique du catéchisme. La partie historique sur l'état de la recherche en *Religionspädagogik* nous a permis de cerner au plus près les enjeux, les tenants et aboutissants de cette problématique. Il appert que la question fondamentale est liée à la nécessaire liberté de chacun dans l'appropriation d'un message existentiel. Comment éviter que le processus d'enseignement et d'apprentissage ne dégénère en endoctrinement ? La question n'est pas seulement d'ordre technique, elle pose la question même de l'apprentissage des valeurs, des convictions, de la foi. Nous pensons qu'un tel apprentissage est possible en principe¹. Rappelons notre hypothèse à ce sujet :

La méthode indirecte permet une mise en œuvre d'un processus d'enseignement et d'apprentissage de la foi respectueux de la liberté de chacun.

En montrant la relevance didactique de cette hypothèse, tant dans son rapport avec la didactique générale qu'avec la théologie, nous pensons pouvoir proposer un outil théorique performant pour (re-)penser le catéchisme. En effet, à partir d'un donné empirique, il opère une construction didactique structurée autour de trois thèmes théologiques et anthropologiques fondamentaux. Ceux-ci s'intègrent à la problématique de la crise de l'identité, et peuvent être proposés aux adolescents comme un accompagnement possible dans le recherche de l'identité. La méthode indirecte permet alors :

- de souligner la légitimité de la quête du sens et des valeurs ;
- de donner les moyens de se découvrir soi-même au travers de cette quête ;
- de proposer une série de rôles potentiels ouverts sur l'avenir².

¹ Cette possibilité a longtemps été contestée par la théologie, qui voyait dans de telles procédures une mise à l'écart de la souveraineté de la Grâce. C'est ce qui se passe effectivement dans tout endoctrinement. Mais l'objection perd sa pertinence si le correspondant didactique de cette vérité théologique est la garantie d'un choix libre et autonome face à l'invitation évangélique.

² La démarche révèle la cohérence et les correspondances entre les niveaux théologique (Dieu, Jésus, l'espérance), didactique (la problématisation, le test, prendre distance) et psychologique (la confiance, les choix, les projets).

Le caractère inhabituel de la démarche pourrait laisser croire qu'elle recèle une trop grande complexité. Le travail sur le terrain, avec des catéchètes laïcs, nous conforte dans l'idée que la didactique du catéchisme que nous proposons est un instrument simple et maniable. Sa difficulté n'est pas d'ordre théorique³, mais plutôt psychologique car il met en cause des schémas théologiques et éducatifs marqués par la rigidité de la tradition et des habitudes.

INTERMÈDE DE FICTION

Lors de la dernière leçon de catéchisme, nous avons écrit nos épithètes, voici la mienne :

ELENDE MISERE

il fut catéchète grâce à Dieu et à :

un cauchemar

une centate

une pochette de disque

quelques tableaux

du bon vin

³ L'outil exégétique est, par exemple, largement plus complexe.

INDEX ANALYTIQUE

- actualité : 40, 151s, 166
- adolescent, adolescence : 21, 93ss, 114, 125ss, 132, 137, 146, 148, 151, 167s, 171, 200
- apprentissage : 28, 40, 46, 55ss, 113, 121, 139ss, 156ss, 175
- autorité : 54, 133, 174
- Bible, tradition biblique : 20, 23, 26, 28, 31, 34, 37, 90, 128, 136, 140, 144, 167ss, 173s, 209
- but (v. objectif)
- cadre (v. contexte)
- camp : 143, 212ss, 234ss
- catéchète : 54, 93ss, 106s, 122, 128, 132ss, 137, 139ss, 143, 152, 173s, 200ss, 207s
- catéchisme : 11s, 15, 20ss, 25ss, 29ss, 34ss, 39s, 121s, 125, 136, 138ss, 143, 147, 167s, 197ss
- catéchumène : 54, 92s, 95, 121s, 128, 138ss, 143, 150s, 173s, 202
- changement : 45ss, 57ss, 94, 158s
- choix : 45, 52, 58, 126
- communion (v. sainte cène)
- confiance : 126s 160, 199
- confirmation : 96, 163, 236ss
- connaissances : 52, 54, 92, 107, 115s
- contenu : 54, 92, 106s, 121s, 126, 136, 150s, 200s
- contexte : 23, 29, 40, 47, 120, 141ss, 145ss
- culte : 187ss
- didactique : 11, 14s, 16, 26, 28, 35, 106s, 113, 118, 120s, 125, 128, 137s, 141ss, 144, 148ss, 159ss, 165, 169, 173s, 175ss, 180, 182, 184s, 188ss, 197, 199, 239s
- Dieu : 25, 30, 39, 51s, 105s, 127, 170, 181
- discipline : 53, 127
- dogmatique : 186ss
- école : 15, 121s, 130, 141s, 147, 151
- Église : 145s, 186ss
- élève : 50, 52ss
- enseignement : 13, 54, 113, 120s, 138ss, 147, 175
- fiction : 95s, 98s, 102, 138, 142, 158, 172s
- foi : 47, 119, 140
- fond/forme : 24, 28, 49s, 106, 161
- formes de travail : 142, 163, 165, 216ss
- grille d'analyse didactique : 148ss
- groupe (bande) : 130s, 146, 199s
- herméneutique : 26, 30, 32, 35s, 40, 140, 167ss
- histoires drôles : 56, 58, 66, 80, 89, 105, 110, 157
- humour : 56, 59, 66, 69, 72, 80, 85, 100, 103, 106, 158, 209s
- identité : 93, 114, 125ss, 131, 148s, 158, 201
- image du monde : 44, 92, 103
- intériorité (v. subjectivité)
- Jésus : 30, 61, 71, 90s, 94, 139, 179s
- jeu : 95s, 103s, 141, 158, 219
- langage de changement : 57ss, 60s, 66, 68ss, 71, 75, 78, 80, 83, 85s, 88, 91, 93
- liberté : 45, 52, 93, 96, 127, 144

- maître : 46, 50, 52, 54
méthode directe : 49, 96, 155, 160
méthode indirecte : 50ss, 55ss, 60, 93, 96, 98ss, 144, 149, 154s, 159s, 180, 186
méthodologie : 14, 26, 50, 95s, 130, 161ss, 172, 201
microcosme de vie : 133, 140, 142s, 168, 174, 200
moratoire : 95, 132, 134, 137, 141ss, 163
objectifs : 28, 106, 149, 162, 184, 207, 215, 233
parabole : 61ss, 91, 94
paroisse : 145s, 151, 153, 205
parents : 146, 151, 206, 208s
pasteur : 136s
pédagogie : 12, 14, 24, 27s, 36, 47, 119, 138ss, 148
planification : 164s
préparation : 148, 164s
prière : 183s, 188
psychologie : 14, 24, 27, 114, 169
Religionspädagogik : 15, 19, 39, 41
résurrection : 232s
rite : 114s, 132, 163s
sainte cène : 163s
Saint-Esprit : 144, 183s, 188
sens : 45, 136, 180, 201
subjectivité : 52, 55, 92ss, 102s, 158s, 177
système de conviction : 45, 100, 103, 141
théologie : 12, 24s, 31, 117, 135, 148, 175, 177ss, 180s, 186, 188ss.
valeur : 45, 136, 169, 180, 201
vérité : 92s, 96, 117, 135, 179

INDEX DES AUTEURS CITÉS

- ADAM 133, 145, 148
ADLER 45
ALBERS 177
ALBERT 119, 165, 178
ALLEN 58, 66
- BALDERMANN 32, 177
BARREAU 146
BATESON 155, 157
BECKMANN 113
BERRENDONNER 13, 97
BETZ 100, 135, 179, 202, 210
BIEHL 33s, 177
BITTER 13
BLANKE 47, 149, 178
BOERS 77
BONHOEFFER 180
BONNARD 64, 68, 70, 72
BORNKAMM 64, 94
BRASSENS 98, 220
BRAUN 14, 94, 136, 174, 176, 179ss,
210
BREL 128
BÜHLER 51, 106, 187
BULTMANN 21, 24, 36, 41, 171, 177,
181
BÜRGIN 148
BUTENUTH 27, 134
- CROSSAN 79, 87s
- DELTEIL 171s
DESHUSSES 147
DEVOS 105
DE ROUGEMONT 189
DIENST 177
DODD 73
DOLTO 129ss, 218, 232
DREWERMANN 182
DUBIED 12, 14, 40, 45, 95, 98, 135s,
149, 155s, 163, 178s, 184, 208, 232
DUPLANTIER 74
- DUQUOC 206
DÜRRENMATT 14, 174
- EBELING 21, 25, 117, 182
ERIKSON 95, 114, 126ss, 134s
ESSIG 84
EVELY 105, 184
- FABER 118
FATIO 16, 189
FERRÉ 222
FLECHTNER 160
FRAAS 28, 31, 39, 134, 145, 168
FRÖR 25
FUNK 61
- GOLDBERG 193
GONSETH 115s, 158, 165, 176
GOSSMANN 35
GROM 24, 28, 119, 149, 155
GRUNDMANN 64, 68, 70
- HARNISCH 61, 64s, 68, 77, 79, 81s
HEIMANN 161
HEIMBROCK 34, 46, 177
HERZKA 115
HÖFFKEN 32
HOFFSÜMMER 99
HONEGGER 109
HUGO 97
- JACQUARD 147
JÉRÉMIAS 64s, 71, 73, 82, 87
JOHANNSEN 167
JÜLICHER 64, 68
JÜNGEL 68, 82
- KAUFMANN G.D. 148
KAUFMANN H.-B. 26s, 29s, 35, 39,
46, 167
KAZAN 191
KIERKEGAARD 47ss, 92ss, 96, 178, 189

KOESTLER 66
 KONUKIEWITZ 15
 KRETZ 210
 KRUHÖFFER 134

LACHMANN 25, 145
 LAGARDE 37s
 LÄHNEMANN 167
 LÄMMERMANN 120, 149, 164
 LE DÙ 107
 LEVER 179
 LUTHER H. 168

MACHALET 36
 MATTHES 115
 MEYER 56, 157
 MOSER 90
 MÜLLER 138

NEIDHART 146
 NEYRINCK 147
 NIPKOW 14, 33
 NOLL 94

OHLEMACHER 136
 OTTO 21, 97, 132, 142

PAROZ 103, 106, 155
 PAUL 12s, 23
 PIAGET 24, 168
 PERELMAN 210
 PETZKE 182
 PLANK 181

RAU 64
 RAYNAUD 80, 99, 210
 REVEL 147
 RENDTORFF 148

RICKERS 13
 RITTER 39, 41, 46, 177
 ROBINSON 94
 ROGERS 27
 ROORDA 138ss

SCHMIDT 120
 SCHNIEWIND 70
 SCHOTTROFF 73, 87, 94
 SCHRAMM 63, 69, 72, 74, 84
 SCHWEIZER 72s
 SEARLE 176, 184ss
 SENFT 94
 SILLER 119, 149
 STACHEL 27
 STALLMANN 20
 STOCK 30ss, 33
 STUCKI 45, 98, 117

THIELE 177
 TOULOUSE-LAUTREC 242
 TRIMAILLE 73

VIA 79
 VOELZEL 119
 VOUGA 14, 90, 182

WATANABE 168
 WATZLAWICK 45, 58ss, 67ss, 71, 75,
 78, 80, 83s, 86, 88ss, 94, 97, 160
 WEDER 64, 68, 73, 82
 WEGENAST 12, 20ss, 26s, 33, 40, 46,
 115, 136, 148, 165, 169, 186
 WYLER 118, 177, 183

ZILLESSEN 36
 ZUMSTEIN 65, 170, 179

INDEX DES RÉFÉRENCES BIBLIQUES

<i>ANCIEN TESTAMENT</i>		10,43	179
		12,1-12	72ss
<i>ECCLESIASTE</i>		12,2	62
9,7-10	222	<i>LUC</i>	
<i>II SAMUEL</i>		10,30-35	76ss
12,1-7	24	10,30	62
<i>NOUVEAU TESTAMENT</i>		12, 16-20	223
<i>MATTHIEU</i>		13,6-9	174
5,1ss	91	14,16-24	78ss, 177
5,5	179	14,17-18a	62
5,16	90	14,35	209s
5,45	91	15,11-32	80ss, 99, 169
6,1	90	15,12b	62
6,25-34	100	16,1-8	84ss, 104
6,26	100	16,2b	62
6,29	100	16,19-31	86ss, 99
7,3-5	101	16,22	62
7,20	90	21,1ss	128
18,12ss	169	23,39-43	202
18,23-35	63ss, 103	24,13-22	
18,23	62	<i>JEAN</i>	
20,1-16	67ss, 100, 128, 169	11,25	180
20,8	62	<i>I CORINTHIENS</i>	
20,16	179	1,18-25	179
22,7-8	79	<i>II CORINTHIENS</i>	
22,15-22	90	4,7ss	91
22,22	91	6,9	180
25,14-30	70ss, 104	<i>GALATES</i>	
25,19	62	3,28	238
25,31-46	181	5,13-15	237
<i>MARC</i>		<i>HÉBREUX</i>	
1,15	61	13,13	180
2,15-17	180	<i>JACQUES</i>	
3,4	90	4,13-16a	223
8,34-35	179s		

I JEAN

3,16

180

4,11

180

BIBLIOGRAPHIE

I. Textes et instruments de travail

- Novum Testamentum Graece*, édité par E. NESTLE et K. ALAND, 25^e éd., 1963.
Synopsis Quatuor Evangeliorum, édité par K. ALAND, 8^e éd., 1973.
R. PESCH, *Synoptisches Arbeitsbuch zu den Evangelien*, Zürich-Gütersloh, Benziger Verlag, Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn, 1980.
E. PREUSCHEN, *Griechisch-deutsches Taschenwörterbuch zum Neuen Testament*, Berlin, Verlag A. Töpelmann, 1963⁵.
F. RIENECKER, *Sprachlicher Schlüssel zum Griechischen Neuen Testament*, Giessen-Basel, Brunnen-Verlag, 1970¹³.
E. BORNEMANN, *Griechische Grammatik*, Frankfurt am Main, Verlag M. Diederweg, 1973.

II. Collections, manuels et revues

La liste des Collections, des Manuels et des Revues se limite aux livres et articles cités dans le présent travail.

1. Collections

- Handbücherei für den Religionsunterricht*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus G. Mohn, 1965ss — *HB für den RU*.
KU-Praxis, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus G. Mohn, 1970 ss — *KU-Praxis*

2. Manuels

- G. ADAM, R. LACHMANN (Hg), *Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht, 1987 — G. ADAM, *Kompendium*.
K. WEGENAST, « Konfirmandenunterricht und Konfirmation », p. 314-354.
G. ADAM/R. LACHMANN, « Was ist Gemeindepädagogik », p. 13-54.
G. ADAM, R. LACHMANN (Hg), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen, Vandenhoeck, Ruprecht 1990³ — G. ADAM, *RP Kompendium*.
K. WEGENAST, « Der christliche Glaube als Lehre im Religionsunterricht », p. 224-273.
G. ADAM, « Der Religionslehrer : Beruf und Person », p. 96-121.
J. LÄHNEMANN, « Umgang mit der Bibel — Zur Fachdidaktik biblischer Fundamentalinhalte », p. 161-202.
COMENIUS-INSTITUT, *Handbuch für die Konfirmandenarbeit*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus G. Mohn, 1984 — COMENIUS-INSTITUT, *Konfirmandenarbeit*.
K. GOSSMANN, « Formen der Frömmigkeit von Konfirmanden », p. 160.
H.-B. KAUFMANN, « Lernen mit Konfirmanden », p. 333-346.

- W. NEIDHART, « Konfirmandenunterricht in der Volkskirche », p. 176-192.
- E. FEIFEL, R. LEUENBERGER, G. STACHEL, K. WEGENAST (Hg), *Handbuch der Religionspädagogik I-II-III*, Gütersloh, Zürich, Einsiedeln, Köln, Gütersloher Verlagshaus G. Mohn und Benziger Verlag, 1974. E. FEIFEL, *Handbuch I-II-III*.
- G.R. SCHMIDT, « Einführung in Begriff und Problemstellungen der Didaktik », II, p. 23.
- G. STACHEL, « Theorie und Praxis des Curriculum », II, p. 34-72.
- G. OTTO (Hg), *Praktisch theologisches Handbuch*, Hamburg, Furche-Verlag, 1975² — G. OTTO, *Handbuch*.
- G. OTTO, « Konfirmation und Konfirmandenunterricht », p. 418-427.
- W. LANGER (Hg), *Handbuch der Bibelarbeit*, München, Kösel-Verlag, 1987 — W. LANGER, *Bibelarbeit*.
- H.-J. FRAAS, « Begegnung mit der Bibel in verschiedenen Altersstufen », p. 176-185.
- J. THIELE, « Meditation », p. 262-268.

3. Revues

- BULLETIN DU CENTRE PROTESTANT D'ÉTUDES, Genève — CPE numéro/année/page.
- P. BÜHLER, « Foi et humour — une petite dramaturgie de la foi chrétienne, d'après Dürrenmatt », 3/1976/5-39.
- CAHIER ÉVANGILE ET LIBERTÉ, Paris — CE numéro/année/page.
- P.-L. DUBIED, « La foi peut-elle s'apprendre ? », 3/1988/V-VIII.
- CAHIERS DE L'INSTITUT ROMAND DE PASTORALE, Lausanne, Faculté de théologie — CIRP numéro/année/page.
- P.-L. DUBIED, « Le système de nos croyances », 8/1991/1-42.
- EN ACTES — Textes et documents du Rassemblement catéchétique romand 1988, Lausanne, Agence romande d'éducation chrétienne — EA/page.
- O. FATIO, « La catéchèse face aux défis de l'histoire », p. 9-24.
- G. DELTEIL, « La Bible, aire de jeu », p. 43-56.
- ÉTUDES THÉOLOGIQUES ET RELIGIEUSES, Montpellier/Paris, Institut protestant de théologie — ETR numéro/année/page.
- M. BAUMANN et P.-L. DUBIED, « Théologie et Pédagogie », 3/1986/371-382.
- P.-L. DUBIED, « Tradition et aventure spirituelle », 2/1991/217-226.
- DER EVANGELISCHE ERZIEHER — Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Frankfurt, Verlag M. Diesterweg — EE numéro/année/page.
- H.-B. BECKMANN, « Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung », 3/1979/178-193.
- P. HÖFFKEN, « Elementarisierung — Ausweg oder Sackgasse für den Bibelnunterricht ? », 2/1986/168-177.
- W. KONUKIEWITZ, « Lernen, wie ich meinen eigenen Glauben finden kann », 5,6/1990/547-564.
- R. LACHMANN, « "Die Sache selbst" im Gespräch zwischen Religionspädagogik und Pädagogik », 2/1984/116-130.
- C. MACHALET, « Wer versteht das eigentlich noch ? », 6/1984/642-652.
- K.E. NIPKOW, « Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht », 2/1984/131-146.
- K. WEGENAST, « Hoffnung ? ! », 2/1984/202-218.
- K. WEGENAST, « Noch einmal : Glaube und Lernen », 5,6/1990/514-519.
- D. ZILLESSEN, « Symboldidaktik », 6/1984/626-641.

- EVANGELISCHE THEOLOGIE, München, Chr. Kaiser Verlag — *ET* numéro/année/page.
- Y. WATANABE, « Selbstwertanalyse und christlicher Glaube », 1/1980/58-75.
- LES CAHIERS PROTESTANTS, Lausanne, Évangile et culture — *CP* numéro/année/page.
- R. BASSIN, M. BAUMANN, P. BÜHLER, P.-L. DUBIED, PH. MAIRE, P. PAROZ, J. WIMMER, « Principes d'un catéchisme existentiel », 2/1972/66-70.
- REVUE D'HISTOIRE ET DE PHILOSOPHIE RELIGIEUSES, Paris, Presses universitaires de France — *RHPR* numéro/année/page.
- P. BÜHLER, « L'individu », 2/1978/193-215.
- REVUE DE THÉOLOGIE ET DE PHILOSOPHIE, Lausanne — *RTP* numéro/année/page.
- P. BÜHLER, « Une dogmatique existentielle. A propos de la dogmatique de Gerhard Ebeling », 113/1981/139-153.
- THEMEN DER PRAKTISCHEN THEOLOGIE — THEOLOGIA PRACTICA, München, C. Kaiser Verlag — *TP* numéro/année/page.
- P. BIEHL, « Theologie im Kontexte von Lebensgeschichte und Zeitgeschehen », 2/1985/155-170.
- ZEITSCHRIFT FÜR THEOLOGIE UND KIRCHE, Tübingen, J.C.B. Mohr (P. Siebeck) — *ZTHK* numéro/année/page.
- H.-D. BETZ, « Ursprung und Wesen christlichen Glaubens nach der Emmauslegende (Lk 24,13-32) », 1/1969/7-21.
- ZOOM FILMBERATER, Bern, Vereinigung evangelisch-reformierter Kirchen der deutschsprachigen Schweiz für kirchliche Film — Radio — und Fernseharbeit — *Zoom* numéro/année/page.
- K. WEGENAST, « Audiovisuelle Medien im Religionsunterricht » 5.6/1974/2-7.

III. Ouvrages généraux

Seuls les ouvrages cités dans le présent travail sont suivis d'une indication bibliographique simplifiée qui est reprise dans les notes.

1. Théologie

- G. ADLER (Hg), *Christlich — was heisst das ?*, Düsseldorf, Patmos-Verlag, 1972.
- E. ARENS, *Kommunikative Handlungen*, Düsseldorf, Patmos Verlag, 1982.
- I. BALDERMANN, *Einführung in die Bibel*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1988³ (UTB 1486) — I. BALDERMANN, *Einführung*.
- J.-C. BARREAU, *Questions à mon église*, Paris, Stock, 1972 — J.-C. BARREAU, *Questions*.
- H.W. BARTSCH (Hg), *Kerygma und Mythos I*, Hamburg, H. Reich Evang. Verlag, 1967⁵ — H.W. BARTSCH, *Kerygma I*.
- Kerygma und Mythos II*, Hamburg, H. Reich Evang. Verlag, 1965².
- K. BERGER, *Exegese des Neuen Testaments*, UTB 658, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1977.
- H.D. BETZ, *Studien zur Bergpredigt*, Tübingen, J.C.B. Mohr (P. Siebeck), 1985 — H. D. BETZ, *Studien*.
- Der Apostel Paulus und die sokratische Tradition*, Tübingen, J.C.B. Mohr (P. Siebeck), 1972 — H.D. BETZ, *Paulus*.

- D. BONHOEFFER, *Résistance et soumission*, traduction française de Lore Jeaneret, Genève, Labor et Fides, 1963 — D. BONHOEFFER, *Résistance*.
- P. BONNARD, *L'évangile selon saint Matthieu*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1963 — P. BONNARD, *Matthieu*.
- G. BORNKAMM, *Qui est Jésus de Nazareth ?*, Paris, Le Seuil, 1973 — G. BORNKAMM, *Jésus*.
- Nouveau Testament — Problèmes d'Introduction*, Genève, Labor et Fides, 1973.
- H. BRAUN, *Gesammelte Studien zum neuen Testament und seiner Umwelt*, Tübingen, J.C.B. Mohr (P. Siebeck), 1971³ — H. BRAUN, *Gesammelte Studien*.
- Jesus — der Mann aus Nazareth und seine Zeit* (Themen der Theologie 1), Stuttgart, Kreuz-Verlag, 1972³ — H. BRAUN, *Jesus*.
- Wie man über Gott nicht denken soll*, Tübingen, J.C.B. Mohr (P. Siebeck), 1971.
- R. BULTMANN, *Foi et compréhension I — L'historicité de l'homme et de la révélation*, Paris, Le Seuil, 1970, traduit de l'allemand par A. Malet — R. BULTMANN, *Foi et compréhension I*.
- Foi et compréhension II — Eschatologie et démythologisation*, Paris, Le Seuil, 1969, traduit sous la direction d'A. Malet par A. et S. Pfrimmer, S. Bovet, A. Malet — R. BULTMANN, *Foi et compréhension II*.
- Jesus*, Tübingen, J.C.B. Mohr (P. Siebeck), 1926 — R. BULTMANN, *Jesus*.
- Die Geschichte der synoptischen Tradition* (FRLANT 29), Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1970⁸ — R. BULTMANN, *Geschichte*.
- Exegetica*, Tübingen, J.C.B. Mohr (P. Siebeck), 1967 — R. BULTMANN, *Exegetica*.
- Le christianisme primitif*, Paris, Payot, 1969.
- Jesus Christus und die Mythologie*, Hamburg, Furche-Verlag, 1964.
- Der zweite Brief an die Korinther*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1976.
- J. CALVIN, *Institution de la religion chrétienne*, Genève, E. Béroud & Cie, Éditeurs, 1888 — J. CALVIN, *Institution*.
- H. CONZELMANN, *Theologie als Schriftauslegung*, München, Kaiser Verlag, 1974.
- Geschichte des Urchristentums*, NTD Ergänzungsreihe 5, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1969.
- H. CDX, *La fête des fous*, traduit de l'américain par Luce Giard, Paris, Éditions du Seuil, 1971.
- J. DELORME (dir. de la publication), *Les paraboles évangéliques* (Lectio divina 135), Paris, Cerf, 1989 — J. DELORME (dir.), *Les paraboles*.
- J. DELORME (dir. de la publication), *Parole-Figure-Parabole*, Lyon, Presses universitaires, 1987 — J. DELORME (dir.), *Parole*.
- C.H. DODD, *Les paraboles du royaume de Dieu*, Paris, Le Seuil, 1977 — C.H. DODD, *Les paraboles*.
- E. DREWERMANN, *Worum es eigentlich geht. Protokoll einer Verurteilung*, München, Kösel-Verlag, 1992 — E. DREWERMANN, *Worum es geht*.
- P.-L. DUBIED, *L'angoisse et la mort*, Genève, Labor et Fides, 1991 — P.-L. DUBIED, *L'angoisse*.
- C. DUQUOC, *La femme, le clerc et le laïc*, Genève, Labor et Fides, 1989 — C. DUQUOC, *La femme*.
- G. EBELING, *Das Wesen des christlichen Glaubens*, Tübingen, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1959 — G. EBELING, *Das Wesen*.
- Wort und Glaube*, Tübingen, J.C.B. Mohr (P. Siebeck), 1967³ — G. EBELING, *Wort*.

- Luther — *Introduction à une réflexion théologique*, traduit par A. Rigo et P. Bühler, Genève, Labor et Fides, 1983 — G. EBELING, *Luther*.
- G. EBELING, E. JÜNGEL, G. SCHUNACK, *Festschrift für Ernst Fuchs*, Tübingen, J.C.B. Mohr (P. Siebeck), 1973 — G. EBELING, *Festschrift*.
- L. EVELY, *La prière d'un homme moderne*, Paris, Le Seuil, 1969 — L. EVELY, *La prière*.
- W. GRUNDMANN, *Das Evangelium nach Matthäus*, Berlin, Evangelische Verlagsanstalt, 1971 — W. GRUNDMANN, *Matthäus*.
- W. HARNISCH (Hg), *Die neutestamentliche Gleichnisforschung im Horizont von Hermeneutik und Literaturwissenschaft* (WdF 575), Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1982 — W. HARNISCH (Hg), *Gleichnisforschung. Die Gleichniserzählungen Jesu* (UTB 1343), Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1985 — W. HARNISCH, *Gleichniserzählungen*.
- W. JENS (Hg), *Warum ich Christ bin*, München, Kindler Verlag, 1979², JENS, *Warum*.
- J. JEREMIAS, *Les paraboles de Jésus*, Le Puy, Xavier Mappus, 1962 — J. JEREMIAS, *Les paraboles*.
- A. JÜLICHER, *Die Gleichnisse Jesu* (Zwei Teile in einem Band), Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1976 — A. JÜLICHER, *Gleichnisse*.
- E. JÜNGEL, *Paulus und Jesus*, Tübingen, J.C.B. Mohr (P. Siebeck), 1972⁴ — E. JÜNGEL, *Paulus*.
- E. KÄSEMANN (Hg), *Das Neue Testament als Kanon*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1970 — E. KÄSEMANN, *Kanon*.
- G.D. KAUFMAN, *Theologie für das Nuklearzeitalter*, München, Chr. Kaiser Verlag, 1987 — G.D. KAUFMAN, *Theologie*.
- L. KRETZ, *Witz, Humor und Ironie bei Jesus*, Olten, Walter-Verlag 1982² — L. KRETZ, *Witz*.
- Der Reiz des Paradoxen bei Jesus*, Olten, Walter-Verlag, 1983 — L. KRETZ, *Der Reiz des Paradoxen*.
- L. LEHMANN, *Das Geheimnis des Rabbi J.*, Hamburg, Rasch und Röhring Verlag, 1985.
- E. LOHSE, *Umwelt des Neuen Testaments* NTD Ergänzungsreihe 1, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1971.
- A. MAYER, *Der zensierte Jesus*, Olten, Walter-Verlag, 1983.
- P. NOLL, *Jesus und das Gesetz*, Tübingen, J.C.B. Mohr (P. Siebeck), 1968 — P. NOLL, *Jesus und das Gesetz*.
- P. PAROZ, *Foi et raison*, Genève, Labor et Fides, 1985 — P. PAROZ, *Foi*.
- G. PETZKE, *Die Traditionen über Apollonius von Tyana und das Neue Testament*, Leiden, E.J. Brill, 1970 — G. PETZKE, *Apollonius*.
- E. RAU, *Reden in Vollmacht*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1990 — E. RAU, *Reden*.
- R. RENDTORFF u. E. STEGEMANN (Hg), *Auschwitz — Krise der christlichen Theologie*, München, Chr. Kaiser Verlag, 1980 — R. RENDTORFF, *Auschwitz*.
- M. ROSE (Hg), *Johannes-Studien — Interdisziplinäre Zugänge zum Johannes-Evangelium*, Zürich, Theologischer Verlag, 1991 — M. ROSE (Hg), *Johannes-Studien*.
- J. SCHNIEWIND, *Das Evangelium nach Matthäus* (NTD 2), Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1968¹² — J. SCHNIEWIND, *Matthäus*.
- L. SCHOTTROFF, W. STEGEMANN, *Jesus von Nazareth — Hoffnung der Armen*, Stuttgart, Kohlhammer, 1978 — L. SCHOTTROFF, *Hoffnung*.

- L. u. W. SCHOTTROFF (Hg), *Mitarbeiter der Schöpfung*, München, Kaiser, 1983 — L. SCHOTTROFF (Hg), *Mitarbeiter*.
- Die Auslegung Gottes durch Jesus — Festgabe für H. Braun zu seinem Geburtstag am 4. Mai 1983*, Mainz, 1983 (il s'agit d'un polycopié) — L. und W. SCHOTTROFF (Hg), *Auslegung*.
- T. SCHRAMM, K. LÖWENSTEIN, *Unmoralische Helden — Anstößige Gleichnisse Jesu*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1986 — T. SCHRAMM, *Helden*.
- E. SCHWEIZER, *Das Evangelium nach Markus* (NTD 1), Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1968 — E. SCHWEIZER, *Markus*.
- C. SENFT, *Jésus de Nazareth et Paul de Tarse*, Genève, Labor et Fides, 1985 — C. SENFT, *Jésus et Paul*.
- H. STEFFAHN (Hg), *Albert Schweizer Lesebuch*, Zürich, Ex Libris, 1985.
- F. STEFFENSKY, *Feier des Lebens — Spiritualität im Alltag*, Stuttgart, Kreuz Verlag, 1984.
- H. SYMANOWSKI, *Post Bultmann locutum — eine Diskussion zwischen Professor D. Helmut Gollwitzer und Professor D. Herbert Braun*, Hamburg, H. Reich, 1969 — H. SYMANOWSKI, *Post Bultmann*.
- G. THEISSEN, *Urchristliche Wundergeschichten*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn, 1974.
- Studien zur Soziologie des Urchristentum*, Tübingen, J.C.B. Mohr (P. Siebeck), 1979.
- Der Schatten des Galiläers*, München, Kaiser Verlag, 1986.
- F. VOUGA, *A l'aube du christianisme*, Aubonne, Éditions du Moulin SA, 1986
- F. VOUGA, *A l'aube*.
- L'épître de saint Jacques*, Genève, Labor et Fides, 1984 — F. VOUGA, *Jacques. Jésus et la loi*, Genève, Labor et Fides, 1988 — F. VOUGA, *La loi*.
- H. WEDER, *Die Gleichnisse Jesu als Metaphern* (FRLANT 120), Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1980² — H. WEDER, *Die Gleichnisse*.
- J. ZUMSTEIN, *La condition du croyant*, (OBO 16), Fribourg, Éditions universitaires, 1977 — J. ZUMSTEIN, *La condition*.
- Sauvez la Bible. Plaidoyer pour une lecture renouvelée*, Aubonne, Éditions du Moulin, 1985 — J. ZUMSTEIN, *La Bible*.
- Miettes exégétiques*, Genève, Labor et Fides, 1991 — J. ZUMSTEIN, *Miettes*.

2. Pédagogie et pédagogie religieuse

- M. AFFOROERBACH (Hg), *Praxisfeld : Jugendarbeit*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus G. Mohn, 1978.
- H.-D. BASTIAN, *Kommunikation*, TT13, Stuttgart, Kreuz-Verlag, 1972.
- P. BIEHL (unter Mitarbeit von U. Hinze und R. Tammeus), *Symbole geben zu lernen*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 1989 — P. BIEHL, *Symbole*.
- P. BIEHL, G. BAUOLER, *Erfahrung-Symbol-Glaube — Grundfragen des Religionsunterrichts*, Frankfurt/Main, Haag + Herchen Verlag, 1980 — P. BIEHL, *Erfahrung*.
- G. BITTER, *Erlösung — Die religionspädagogische Realisierung eines zentralen theologischen Themas*, München, Kösel, 1976 — G. BITTER, *Erlösung*.
1. BLANKE, *Sinn und Grenze christlicher Erziehung — Kiekegaard und die Problematik der christlichen Erziehung in unserer Zeit*, Frankfurt am Main — Bern — Las Vegas, P. Lang, 1978 — I. BLANKE, *Sinn*.
- A. BUTENUTH (in Zusammenarbeit mit P. Aldrup und B. Rang), *Lernen mit Konfirmanden*, Gelnhausen/Berlin, Burckhardtthaus Verlag, 1974 — A. BUTENUTH, *Lernen*.

- K. DIENST, *Glaube — Religiöse Erfahrung — Erziehung*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus G. Mohn, 1979 — K. DIENST, *Glaube*.
- P.-L. DUBIED, *Apprendre Dieu à l'adolescence*, Genève, Labor et Fides, 1992 — P.-L. DUBIED, *Apprendre*.
- L'athéisme : une maladie spirituelle*, Genève, Labor et Fides, 1982 — P.-L. DUBIED, *L'athéisme*.
- G. EBERHARD, *Existenziale Theologie und Pädagogik*, Bern-Frankfurt/Main, Herbert Lang, 1974.
- T. EGGERS (Hg.), *Erinnerungen an Gott*, München, Kösel-Verlag, 1980.
- H.-J. FRAAS, *Glaube und Identität — Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1983 — H.-J. FRAAS, *Glaube*.
- K. FRÖR, *Grundriss der Religionspädagogik*, Konstanz, F. Bahn Verlag, 1975 — K. FRÖR, *Grundriss*.
- B. GROM, *Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*, Düsseldorf/Göttingen, Patmos-Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, 1976 — B. GROM, *Methoden*.
- Religionspädagogische Psychologie*, Düsseldorf, Patmos Verlag, 1989³ — B. GROM, *Psychologie*.
- P. HEIMANN, G. OTTO, W. SCHULZ, *Unterricht Analyse und Planung*, Hannover Dortmund Darmstadt Berlin, H. Schroedel Verlag, 1965 — P. HEIMANN, *Unterricht*.
- H.-G. HEIMBROCK, *Lern-Wege religiöser Erziehung*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1984 — H.-G. HEIMBROCK, *Lern-Wege*.
- W. HOFFSÜMMER (Hg.), *255 Kurzgeschichten für Gottesdienst, Schule und Gruppe*, Mainz, Matthias-Grünwald-Verlag, 1982² — W. HOFFSÜMMER, *Kurzgeschichten*.
- F. JOHANNSEN, *Gleichnisse Jesu im Religionsunterricht*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus G. Mohn, 1986 — F. JOHANNSEN, *Gleichnisse*.
- H.-B. KAUFMANN (Hg.), *Die Geistesgegenwart der Bibel*, Münster, Comenius-Institut, 1979 — H.-B. KAUFMANN, *Bibel*.
- (Hg.), *Streit um den problemorientierten Unterricht*, Frankfurt am Main — Berlin — München, Verlag Moritz Diesterweg, 1973 — H.-B. KAUFMANN, *Streit*.
- C. et J. LAGARDE, *Catéchèse biblique symbolique tome 1*, Paris-Toulouse, Centurion/Privat, 1983 — C. LAGARDE, *Catéchèse I*.
- Catéchèse biblique symbolique tome 2*, Paris-Toulouse, Centurion/Privat, 1985 — C. LAGARDE, *Catéchèse II*.
- L'adolescent et la foi de l'Eglise, tome 2*, Paris-Toulouse, Centurion/Privat, 1989.
- G. LÄMMERMANN, *Grundriss der Religionsdidaktik*, Stuttgart — Berlin — Köln, Verlag W. Kohlhammer, 1991 (Praktische Theologie heute, Band 1) — G. LÄMMERMANN, *Grundriss*.
- J. LE DÔ, *Cette impossible pédagogie*, Paris, Fayard-Mame, 1971 — J. LE DÔ, *Pédagogie*.
- W.-D. MARSCH, *Institution im Übergang*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1970.
- J. MATTHES (Hg.), *Erneuerung der Kirche — Stabilität als Chance?*, Gelnhausen-Berlin, Burckhardthaus Verlag, 1975 — J. MATTHES, *Erneuerung*.
- T. MÜLLER, *Konfirmation-Hochzeit-Taufe-Bestattung*, Stuttgart Berlin Köln Mainz, Verlag W. Kohlhammer, 1988 — T. MÜLLER, *Konfirmation*.
- J. DHLEMACHER/H. SCHMIDT (Hg.), *Grundlagen der evangelischen Religionspädagogik*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1988 — J. OHLEMACHER, *Grundlagen*.

- G. OTTO, *Grundlegung der Praktischen Theologie*, München, Chr. Kaiser Verlag, 1986 — G. OTTO, *Grundlegung*.
- F. & M. RICKERS, *Revolution und Christentum als Thema des Religionsunterrichts*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus G. Mohn, 1977 — F. & M. RICKERS, *Revolution*.
- W.H. RITTER, *Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1988 — W.H. RITTER, *Erfahrung*.
- H. ROORDA, *Le pédagogue n'aime pas les enfants*, Lausanne Paris, Librairie Payot & Cie, 1918 — H. ROORDA, *Le pédagogue*.
- H. ROORDA, E. GILLIARD, D. de ROUGEMONT, *Pamphlets pédagogiques*, Lausanne, L'Age d'homme, 1984. Il s'agit de la réédition de trois textes écrits entre les deux guerres. — H. ROORDA, E. GILLIARD, D. de ROUGEMONT, *Pamphlets*.
- H. SCHRÖER/D. ZILLESSEN (Hg), *Klassiker der Religionspädagogik*, Frankfurt am Main, Verlag M. Diesterweg, 1989 — H. SCHRÖER, *Klassiker*.
- H.P. SILLER, *Handbuch der Religionspädagogik*, Freiburg — Basel — Wien, Herder, 1991 — H.P. SILLER, *Handbuch*.
- G. STACHEL — W.G. ESSER (Hg.), *Was ist Religionspädagogik ?*, Zürich, Einsiedeln, Köln, Benziger Verlag, 1971 — G. STACHEL, *Was ist Religionspädagogik ?*
- H. STOCK (Hg), *Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden 1*, Münster, Comenius-Institut, 1975 — H. STOCK, *Elementarisierung 1*.
- Assisté de H.-B. KAUFMANN, *Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden 2*, Münster, Comenius-Institut, 1977 — H. STOCK, *Elementarisierung 2*.
- Evangelientexte in elementarer Auslegung*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1981 — H. STOCK, *Evangelientexte*.
- R. VOELTZEL, *Petite Pédagogie Chrétienne pour la fin du xx^e siècle*, Taizé, Les Presses de Taizé, 1960 — R. VOELTZEL, *Petite Pédagogie*.
- K. WEGENAST, *Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus G. Mohn, 1965 — K. WEGENAST, *Der biblische Unterricht*.
- (Hg), *Religionspädagogik — Zwei Bände*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Wege der Forschung 209), 1981 — K. WEGENAST, *Religionspädagogik I, II*.
- Orientierungsrahmen Religion*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus G. Mohn, 1979 (GTB 320), K. WEGENAST, *Orientierungsrahmen*.
- Orientierungsrahmen Religionsunterricht*, Schwerte, Pädagogisches Institut Villigst, 1977 — K. WEGENAST, *Religionsunterricht*.
- Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus G. Mohn, 1980 — K. WEGENAST, *Sekundarstufe*.
- A. WYLER, *L'éducateur au service de la foi — mission et visage du catéchiste*, Paris, Le Centurion, 1978 — A. WYLER, *L'éducateur*.
3. Psychologie
- A. ADLER, *Le sens de la vie*, Paris, Payot, 1975 — A. ADLER, *Le sens*.
- D. BÜRGIN (Hg), *Beziehungskrisen in der Adoleszenz*, Bern Stuttgart Toronto, Verlag Hans Huber, 1988 — D. BÜRGIN, *Beziehungskrisen*.
- F. DOLTO, C. DOLTO-TOLITCH (avec la collaboration de C. Percheminier), *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Paris, Hatier, 1989 — F. DOLTO, *Paroles*.
- Psychoanalyse et pédiatrie*, Paris, Seuil, 1971.

- La cause des adolescents*, Paris, R. Laffont, 1988 — F. DOLTO, *La cause*.
 E.H. ERIKSON, *Adolescence et crise. La quête de l'identité* (traduit de l'américain par J. Nass et C. Louis-Combet) Paris, Flammarion, 1972 — E.H. ERIKSON, *Adolescence*.
Enfance et société (traduit de l'américain par A. Cardinet) Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1982¹ — E. H. ERIKSON, *Enfance*.
 G. KLOSINSKI (Hg), *Pubertätsriten — Äquivalente und Defizite in unserer Gesellschaft*, Bern-Stuttgart-Toronto, Verlag Hans Huber, 1991 — G. KLOSINSKI, *Pubertätsriten*.
 S. KRIEGER, *Structuration de la pensée et affirmation du moi par les méthodes théâtrales*, Genève, Éditions du Mont-Blanc, 1970.
 D. PETITJEAN, *Handicapés de l'amour ou les virtualités de l'internat scolaire*, Berne, Éditions P. Lang, 1982.
 J. PIAGET, *Six études de psychologie*, Genève, Éditions Gauthier S.A., 1964 — J. PIAGET *Six études*.
 C.R. ROGERS, *Le développement de la personne*, Paris, Bordas, 1968 — C.R. ROGERS, *Le développement*.
 J. SCHARFENBERG/H. KÄMPFER, *Mit Symbolen leben*, Olten, Walter-Verlag, 1980.
 P. WATZLAWICK, J. HELMICK BEAVIN, DON D. JACKSON, *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972 — P. WATZLAWICK, *Logique*.
 P. WATZLAWICK, J. WEAKLAND, R. FISCH, *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil, 1975 — P. WATZLAWICK, *Changements*.
 WATZLAWICK, *Le langage du changement*, Paris, Seuil, 1980 (Points 186) — P. WATZLAWICK, *Langage*.
La réalité de la réalité (Points 162), Paris, Seuil, 1978 — P. WATZLAWICK, *Réalité*.
Comment réussir à échouer, traduit de l'anglais par Anne-Lise Hacker, Paris, Seuil, 1988.
Anleitung zum Unglücklichsein, München, Piper Verlag, 1983³.
4. Philosophie
 H. ALBERT, *Traktat über kritische Vernunft*, Tübingen, J.C.B. Mohr (P. Siebeck), 1975³ — H. ALBERT, *Traktat*.
Plädoyer für kritischen Rationalismus, München, Piper Verlag, 1975⁴ — H. ALBERT, *Plädoyer*.
Das Elend der Theologie, Hamburg, Hoffmann und Campe Verlag, 1979 — H. ALBERT, *Das Elend*.
 G. BATESON, *Vers une écologie de l'esprit 1*, Paris, Seuil, 1977 — G. BATESON, *Écologie de l'esprit*.
 A. BERRENDONNER, *Éléments de pragmatique linguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1981 — A. BERRENDONNER, *Éléments*.
 P. BÜHLER (éd.), *Jeux et contre-jeux* (Mélanges offerts à P.-A. STUCKI), Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 1986 — P. BÜHLER, *Jeux*.
 P. BÜHLER ET J.-F. HABERMACHER (éd.), *La narration. Quand le récit devient communication*, Genève, Labor et Fides, 1988 — P. BÜHLER, *La narration*.
 N. CHOMSKY, *Le langage et la pensée*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1980.
 J. CDSNIER — J. COULON — A. BERRENDONNER — C. ORECCHIONI, *Les voies du langage*, Paris, Dunod, 1982 — J. COSNIER, *Les voies du langage*.

- J. DESHUSSES, *Délivrez Prométhée*, Paris, Flammarion, 1978 — J. DESHUSSES, *Délivrez*
- J. DUVIGNAUD, *Hérésie et subversion*, Paris, Éditions la Découverte, 1986. *Le propre de l'homme*, Paris, Hachette, 1985.
- E. EMERY, *Ferdinand Gonseth — Pour une philosophie dialectique ouverte à l'expérience*, Lausanne, l'Age d'Homme, 1985 — E. EMERY, *Gonseth*.
- H.-J. FLECHTNER, *Grundbegriffe der Kybernetik*, Stuttgart, S. Hirzel Verlag, 1972 — H.-J. FLECHTNER, *Kybernetik*.
- F. GONSETH, *Philosophie néo-scolastique et philosophie ouverte*, Lausanne, l'Age d'Homme, 1973 — F. GONSETH, *Philosophie*.
Le référentiel univers obligé de médiatisation, Lausanne, l'Age d'Homme, 1975 — F. GONSETH, *Le référentiel*.
Le problème du temps, Neuchâtel, Le Griffon, 1964 — F. GONSETH, *Le problème*.
- A. JACQUARD, *Cinq milliards d'hommes dans un vaisseau*, Paris, Le seuil, 1987 — A. JACQUARD, *Cinq milliards*.
Inventer l'homme, Bruxelles, Éditions Complexes, 1984.
- S. KIERKEGAARD, *Œuvres complètes (OC)*, Paris, Éditions de l'Orante, 1966-1987.
Les Miettes philosophiques, OC 7, p. 1-108 — S. KIERKEGAARD, *Les Miettes*.
Activité d'un esthéticien ambulancier, OC 8, p. 109-120 — S. KIERKEGAARD, *Esthéticien ambulancier*.
Post-Scriptum définitif et non scientifique aux Miettes philosophiques I, OC 10 — S. KIERKEGAARD, *Post-Scriptum I*.
Post-Scriptum définitif et non scientifique aux Miettes philosophiques II, OC 11 — S. KIERKEGAARD, *Post-Scriptum II*.
La dialectique de la communication éthique et éthico-religieuse, OC 14, p. 361 — 390 — S. KIERKEGAARD, *La dialectique*.
Point de vue explicatif de mon œuvre d'écrivain, OC 16, p. 3-104 — S. KIERKEGAARD, *Point de vue*.
Sur mon œuvre d'écrivain, OC 17, p. 263-278 — S. KIERKEGAARD, *Sur mon œuvre*.
L'école du christianisme, OC 17, p. 1-231 — S. KIERKEGAARD, *L'école*.
L'instant, OC 19, p. 95-316 — S. KIERKEGAARD, *L'instant*.
- A. KOESTLER, *Le cri d'archimède*, Paris, Calman-Lévy, 1965 — A. KOESTLER, *Le cri*.
- M. LEVER, *Le sceptre et la marotte*, Paris, Fayard, 1983 — M. LEVER, *Le sceptre*.
- S. MOSER/E. PILICK (Hg), *Gottesbilder heute*, Königstein, Hanstein Verlag, 1979.
- J. NEIRYNCK, *Le huitième jour de la création — introduction à l'entropologie*, Lausanne, Presses polytechniques romandes, 1986 — J. NEIRYNCK, *Le huitième jour*.
- P. NOLL, *Diktate über Sterben und Tod*, Zürich, Pendo-Verlag AG, 1984.
- C. PERELMAN/L. OLBRECHTS-TYTEGA, *Traité de l'argumentation I, II*, Paris, Presses universitaires de France, 1958 — C. PERELMAN, *Traité I, II*.
- M. PLANCK, *Autobiographie scientifique*, Paris, Flammarion, 1960 — M. PLANCK, *Autobiographie*.
- H. REEVES, *Malicorne*, Paris, Seuil, 1990.
- J.-F. REVEL, *La tentation totalitaire*, Paris, R. Laffont, 1976 — J.-F. REVEL, *La tentation*.
- P. RICŒUR, *La métaphore vive*, Paris, Seuil, 1975.
Temps et récit I, Paris, Seuil, 1983.

- W. SCHADEWALDT, *Der Gott von Delphi und die Humanitätsidee*, Pfullingen, Verlag G. Neske, 1965.
- J.R. SEARLE, *Sens et expression — études de théorie des actes du langage* traduit par Joëlle Proust, Paris, Les Éditions de Minuit, 1982 — J.R. SEARLE, *Sens*.
- Les actes de langage*, Paris, Hermann, 1972.
- P.-A. STUCKI, *La vie spirituelle de l'individu et le langage doctrinal*, Neuchâtel, Éditions de la Baconnière, 1974 — P.-A. STUCKI, *La vie spirituelle. La promesse et le fouillis — Essai philosophique*, Bern — Frankfurt am Main — New York, Peter Lang, 1983 — P.-A. STUCKI, *La promesse*.
- D. WUNDERLICH (Hg), *Linguistische Pragmatik*, Wiesbaden, Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 1975².
5. Littérature et divers
- W. ALLEN, *Dieu, Shakespeare et Moi*, (V30), Solar, 1975 — W. ALLEN ... *et Moi*.
- M. ARNOLD, *Toulouse-Lautrec*, Köln, Taschen Verlag, 1987.
- J. BREL, *Œuvre intégrale*, Paris, France Loisirs, 1983 — J. BREL, *Œuvre*.
- H. VON CAMPENHAUSEN, *Theologenspiess und — spass*, Gütersloher Verlagshaus G. Mohn, 1978⁵.
- R. DEVOS, *Sens dessus dessous*, Paris, Stock, 1976 (Le livre de Poche 5102) — R. DEVOS, *Sens dessus dessous*.
- C. DUNETON, *Je suis comme une truie qui doute*, Paris, Seuil, 1976.
- F. DÜRRENMATT, *Monstervortrag über Gerechtigkeit und Recht*, Zürich, Die Arche, 1969 — F. DÜRRENMATT, *Monstervortrag*.
- Sur Israël*, Paris, Albin Michel, 1977 (traduit de l'allemand par W. Weideli) — F. DÜRRENMATT, *Israël*.
- D. FELDER, *Les mutants pacifiques*, Lausanne, Éditions d'En bas, 1985.
- G. GILBERT, *Des jeunes y entrent des fauves en sortent*, Paris, Éditions Stock, 1982.
- G. GOULD, *Contrepoint à la ligne*, Paris, Fayard, 1985.
- M. GREIFENHAGEN (Hg), *Pfarrerskinder*, Stuttgart, Kreuz Verlag, 1982².
- A. HONEGGER, *Ich bin Komponist*, Zürich, Atlantis Musikbuch-Verlag AG, 1987².
- E. KAZAN, *L'arrangement*, Paris, Stock, 1967 (Le livre de poche) — E. KAZAN, *L'arrangement*.
- A. et Ph. MEYER, *Le communisme est-il soluble dans l'alcool ?*, Paris, Éditions du Seuil (collection POINTS), 1978 — A. et Ph. MEYER, *Le communisme*.
- P. MEYLAN, *Honegger*, Lausanne, Éditions l'Age d'Homme, 1982.
- F. RAYNAUD, *Heureux ! Le texte intégral de tous ses sketches*, Paris, Éditions de la Table ronde, 1975 — F. RAYNAUD, *Heureux !*
- W. TAPPOLET, *Arthur Honegger*, Neuchâtel, Éditions de la Baconnière, 1957.

NOUVELLES PARUTIONS

- Denis MÜLLER, *Les vieux de l'action*
Jérôme KOEENLIN, *Villes du Golfe après la tempête*
Christian DEMUR et Denis MÜLLER, *L'homosexualité*
Bernard CHEVALLEY, *La foi en ses termes*
Olivier ABEL, *La justification de l'Europe*
Pierre GISEL, *Corps et esprit*
Jean-Paul WILLAIME, *La précarité protestante*
Francis HIGMAN, *La diffusion de la Réforme en France*
Histoire et théologie chez Ernst Troeltsch (Pierre GISEL, éd.)
Éthique et natures (Éric FUCHS et Mark HUNYADI, éd.)
PURY, *Bonjour*
Martin LUTHER, *Œuvres t. XIV, Explication du prophète Jonas et du prophète Habacuc*
Henri LINDEGAARD, *La Bible des contrastes*
François BOVON, *Révélation et écritures*
Charles L'ÉPLATTENIER, *L'Évangile de Jean*
André LELIÈVRE, *La sagesse des Proverbes*
René PÊTER-CONTESSE, *Lévitique 1-16*
Pierre GISEL, *La subversion de l'Esprit*
Nancy Auer FALK et Rita M. GROSS éd., *La religion par les femmes*
Georges HALDAS et Étienne SORDET, *Les entretiens de l'aube*
Samuel AMSLER, *Le dernier et l'avant-dernier*
Dora C. VALAYER, *Le respect des hôtes*
James H. CONE, *Malcom X et Martin Luther King*
Samuel NGAYIHEMBAKO, *Les temps de la fin*
Jean BURNIER GENTON, *Le rêve subversif d'un sage*
Noureddine ZAZA, *Ma vie de Kurde*
Jean-Denis KRAEGE, *Les pièges de la foi*
Jacques WAARDENBURG, *Des dieux qui se rapprochent*
David BANON, *Le bruissement du texte*
Pour sortir l'œcuménisme du purgatoire, Olivier FATIO et coll.
Maurice BAUMANN, *Jésus à 15 ans*
Arthur RICH, *Éthique économique*



Achevé d'imprimer par Corlet, Imprimeur, S.A.
14110 Condé-sur-Noireau (France)

N° d'Imprimeur : 7733 - Dépôt légal : octobre 1993

Imprimé en C.E.E.

En rupture avec les approches traditionnelles, la présente thèse propose une méthode indirecte qui change la visée même du catéchisme. Le catéchisme y est défini comme un espace de vie dans lequel le jeu, la fiction, la mise en scène de la vie rejoignent les interrogations et les attentes des adolescents et leur permettent une redécouverte de la tradition chrétienne.

LABOR ET FIDES
Pour le compte de l'auteur