Zeitschrift: Revue de Théologie et de Philosophie

Herausgeber: Revue de Théologie et de Philosophie

Band: 1 (1913)

Artikel: L'instruction religieuse des catéchumènes : en face des exigences actuelles

Autor: Vuilleumier, Maurice

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-379909

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

L'INSTRUCTION RELIGIEUSE DES CATÉCHUMÈNES

EN FACE DES EXIGENCES ACTUELLES

La présente étude a servi de point de départ, en octobre dernier, à un débat entre pasteurs vaudois. Par égard pour le cercle, assez différent, des lecteurs de la *Revue*, on y a fait quelques suppressions et opéré certaines transformations. Elle n'en conserve pas moins, dans sa teneur générale, la marque de sa destination première qu'on voudra bien ne pas perdre de vue.

Il y aura quelque intérêt, peut-être, à voir comment se pose dans un canton de la Suisse romande un problème qui préoccupe au plus haut degré le protestantisme contemporain. C'est en faisant connaître, pour les confronter, les expériences et les vœux des milieux les plus divers qu'on hâtera une réforme dont dépend l'avenir de nos Eglises. Plusieurs articles de revue parus ces dernières semaines nous ont rempli d'espérance en nous montrant que de côtés différents, sans entente préalable, pour sortir du même malaise, on cherche l'issue dans la même direction (1).

(1) Pfr. W. Meyer, *Religionsunterricht für die moderne Jugend.* Studierstube, nov. et déc. 1912.

Prof. Dr Fr. Niebergall, *Der Schulreligions- und der Konfirmandenunterricht.* Neue Wege, déc. 1912.

Pfr. W. Staub, *Zum Problem des Konfirmanden-Unterrichtes.* Kirchenblatt für die reformierte Schweiz, 1912, nos 48, 49 et 50.

I

La « crise de l'enseignement religieux » n'est, en premier lieu, qu'une des faces de la « crise de l'enseignement » tout court. Bien avant que les Eglises aient senti les graves déficits de l'instruction donnée à leurs catéchumènes (1), les éducateurs s'étaient vivement émus des échecs de l'instruction scolaire. Ce n'est pas le lieu ici de retracer le chemin parcouru par la pédagogie dans les vingt dernières années. Si l'on ne s'accorde pas encore aujourd'hui sur toutes les applications de la méthode, du moins cette méthode est-elle généralement admise. On a compris qu'il ne suffisait point de posséder soi-même une science très claire et très complète pour l'inculquer, de gré ou de force, à l'enfant, mais qu'il fallait adapter cette science à ses dispositions, à ses capacités comme à ses besoins. Son développement s'opère en effet suivant une loi scientifiquement constatée (2). Ses intérêts changent d'un âge à l'autre et ne s'élèvent que graduellement du domaine des choses matérielles et immédiates aux objets plus lointains, puis aux abstractions, simples et complexes. Ne pas tenir compte, dans son enseignement, de ce processus, c'est perdre le contact avec l'élève et condamner son effort à l'ennui et à la stérilité. Guerre aux abstractions, aux idées toutes faites qu'on impose à l'élève par l'intermédiaire de la mémoire surtout ! Il faut tirer la science de lui-même, ou du moins ne fonder les connaissances nouvelles que sur quelque chose de préalablement acquis, de telle sorte que l'esprit puisse rester toujours en éveil et l'enseignement toujours vivant ; il faut faire observer et constater, puis, élargissant peu à peu les horizons, élever par degrés aux idées générales. Bref, c'est le triomphe de la méthode intuitive. C'est le dogme détrôné par l'induction.

Une évolution tout à fait parallèle s'est effectuée dans l'édu-

(1) Suivant l'appellation vaudoise, nous désignerons indistinctement par « instruction religieuse » ou « catéchisme » l'enseignement suivi donné pendant la semaine, par le pasteur, à des enfants de quatorze à seize ans.

(2) Cf. Ad. Ferrière, *La loi biogénétique et l'éducation*. Archives de psychologie, mars 1910.

cation morale qui touche de particulièrement près à notre sujet. L'on ne peut en parler sans que le nom de F. W. Fœrster ne vienne de lui-même sous la plume. L'éminent pédagogue zurichois a condensé le contenu de sa classique *Jugendlehre* (1) dans une remarquable conférence donnée naguère au sein de la Société pastorale suisse, et qui n'a malheureusement pas été, à notre connaissance, mise à la portée du public de langue française (2). Selon lui, l'enseignement moral doit s'inspirer de trois principes : les préceptes tout faits supposent des connaissances et une maturité que l'enfant n'a pas ; partir d'eux, c'est lui faire violence, c'est aliéner ses sympathies ; il faut au contraire partir de ses observations à lui et de ses expériences journalières, puis, en les éclaircissant, les précisant, les justifiant, lui faire découvrir et accepter graduellement et de lui-même les principes les plus absolus de la loi morale. — Il faut prendre soin en second lieu de montrer combien cette loi, loin de diminuer ou de brider l'enfant, le développe, le libère, fait de lui un homme ; faire appel, en un mot, aux besoins les plus légitimes, aux sentiments les plus nobles qui sont en lui ; l'épanouir et non le comprimer. — Enseigner la morale, enfin, sans maintenir un contact perpétuel avec la vie de tous les jours, sans indiquer et imposer des tâches précises et immédiates, c'est, aux yeux de l'auteur, faire du mal ; car c'est détruire le rapport vivant qui doit unir la réalité et l'idéal et faire voir dans ce dernier un simple objet d'élucubrations stériles et dès lors dangereuses. Les lecteurs de la *Jugendlehre* savent combien Fœrster excelle, en posant les questions les plus simples et les plus réalistes, à élever l'enfant jusqu'aux plus hauts sommets de la loi morale ; ils se rappellent sans doute combien, par cette méthode si nouvelle, la nécessité et la beauté des devoirs les plus variés : amour du prochain, maîtrise de soi, véracité, entente entre voisins, se sont imposées à eux-mêmes avec une force inconnue : et ils lui sont reconnaissants peut-être des indications précieuses qu'ils

(1) Dr Fr. W. Fœrster, *Jugendlehre*, 31-35e mille (1908). — On sait que la partie pratique de cet ouvrage vient de paraître en français sous le titre : *Pour former le caractère*. Trad. C. Thirion et M. Paris (1912).

(2) *Psychologische und pädagogische Gesichtspunkte für den religiösen Jugendunterricht*. Verhandlungen der schweizerischen reformierten Prediger-Gesellschaft. Aarau 1905, p. 82-181.

ont trouvées dans ces pages pour la culture de leur vie personnelle. Au demeurant, si cette manière de comprendre l'éducation morale avait besoin d'un certificat, le succès extraordinaire de l'institution des *Boys-Scouts*, du général Baden-Powell, si évidemment basée sur les mêmes principes, en pourrait tenir lieu.

Ainsi la cause peut passer, nous semble-t-il, pour entendue. Des excès ont pu être commis. On a trop considéré l'enfant, parfois, comme un petit prince. Il serait insensé, en effet, de ne vouloir plus jamais recourir à la mémoire ni à aucune manifestation d'autorité. Mais en gros on ne reviendra plus en arrière, parce que les principes d'éducation nouvelle sont certainement basés sur une connaissance plus juste et plus approfondie de la vraie nature de l'enfant.

Ne serait-ce dès lors pas le moment pour l'Eglise de profiter des expériences de l'école? Il n'y a rien d'exagéré, on le verra tout à l'heure, à dire que notre enseignement religieux n'a guère changé ses méthodes depuis la Réformation. S'il ne veut pas se laisser inspirer par les progrès que fait chaque jour la « science de l'enfant », il court le risque de perdre prise de plus en plus sur la jeunesse.

Et par conséquent, au premier rang des exigences actuelles qui imposent à l'instruction religieuse une orientation nouvelle il faut compter celles de la pédagogie.

Après le terrain, voyons la semence. A coup sûr, en soi, le christianisme n'a pas changé. Il ne peut s'agir, sous prétexte d'exigences modernes quelles qu'elles soient, de le déformer ou de l'émonder selon les goûts de la mentalité contemporaine. Mais qu'y aurait-il d'impossible à ce qu'on soit arrivé actuellement à le mieux saisir dans sa véritable essence ? et quoi d'illégitime à le présenter sous l'angle par lequel il est le plus accessible à l'humanité d'aujourd'hui? Aux exigences d'ordre pédagogique viennent donc se joindre des exigences théologiques, qui plongent leurs racines très profond.

Le temps n'est plus où la rectitude de la doctrine semblait avoir aux yeux de l'Eglise plus d'importance que la rectitude de la vie ; où l'on pouvait, au nom de la vérité misérablement rétrécie et desséchée, prononcer des condamnations, commettre des

actes les plus contraires à l'esprit de l'évangile. Dans le monde des théologiens au moins, on sait mieux distinguer maintenant la religion de la théologie. On a compris que la vérité, la vraie, la vivante, n'est pas l'esclave d'une formule. Aussi, persuadés que l'évangile c'est un homme : Jésus-Christ, et non pas une philosophie, sentant combien leurs pauvres formules sont incapables de contenir tout entière et de communiquer cette vivante réalité, les pasteurs se proposent toujours plus, dans leur instruction religieuse, ce but : non plus faire connaître une doctrine mais révéler une vie, la vie sublime et mystérieuse incarnée si merveilleusement en Jésus de Nazareth ; et éveiller cette vie dans les âmes.

Mais ce n'est pas tout. La théologie protestante a subi, elle aussi, le contre-coup de la révolution qui s'est opérée au cours de ces vingt-cinq dernières années dans le monde de l'esprit. L'atmosphère scientifique que nous respirons est l'ennemie des abstractions et des synthèses ; on réclame des faits, des observations, des tranches de vie. Le même mouvement qui porte les philosophes vers le pragmatisme et le bergsonisme a poussé les théologiens aux études de psychologie religieuse. Cette science nouvelle ne fournit pas seulement aux éducateurs chrétiens une abondante et merveilleuse moisson d'exemples ; elle a déplacé la base de l'apologétique en portant l'attention sur les phénomènes religieux, sur les expériences, sur les manifestations de la vie chrétienne plutôt que sur les théories qu'on élaborait naguère à son sujet et les raisonnements par lesquels on s'efforçait de la justifier.

Et il se trouve ainsi que le christianisme mieux compris, en parfait accord avec les besoins et les préoccupations de notre époque, s'unit à la pédagogie pour condamner l'enseignement dogmatique et abstrait et pour réclamer une méthode plus vivante.

II

L'instruction religieuse telle qu'elle est comprise et donnée en général dans nos Eglises ne nous semble pas répondre à ces exigences fondamentales. Elle n'est pas adaptée à la nature

psychologique de l'enfant et elle est en désaccord avec notre conception actuelle de la religion.

A rebours de la méthode si universellement admise aujourd'hui dans les divers domaines de l'éducation, l'enseignement religieux procède par déduction. Il part souvent des abstractions les plus étrangères à l'esprit de l'enfant pour ne descendre qu'ensuite dans le monde des intérêts immédiats. Les quelque dix manuels de catéchisme le plus en usage dans les Eglises suisses romandes et françaises partent tous d'une idée générale qui est certainement en dehors de l'horizon naturel et du champ d'expériences courantes de l'élève : Dieu, la religion, le péché, la conscience, l'homme, le décalogue. C'est de là que l'on tire ensuite, plus ou moins rajeunie, plus ou moins mise à la portée de l'enfant, toute la doctrine chrétienne suivie de toute la morale !

Pour notre part nous avons éprouvé dès le début un profond malaise en face de nos catéchumènes jusqu'au jour où, de façon bien malhabile, nous avons cherché à nous affranchir de cette méthode traditionnelle. Et c'est Fœrster encore qui est venu nous expliquer clairement ce malaise et jalonner sûrement la route où nous nous engagions. Grâce à l'atmosphère dans laquelle elle a grandi, la jeunesse d'aujourd'hui a appris à diriger toutes ses préoccupations et à concentrer toutes ses énergies sur les choses présentes et visibles. Elle est devenue incapable de changer, sous l'influence d'une « révélation », sa manière de concevoir la vie. Ce n'est qu'à la lumière de la vie concrète qu'elle parviendra à s'élever à la notion de la révélation (1). Plus question, par conséquent, de baser l'autorité de la religion et de la tradition sur des données aprioristiques et transcendantales. Une instruction religieuse sainement comprise partira de préférence du domaine moral ; non pas, encore une fois, de préceptes tout faits ; non pas d'une liste de devoirs comme ceux du décalogue qui, pris honnêtement dans leur sens primitif et non interprétés et indéfiniment tourmentés pour y faire rentrer toute la morale chrétienne, sont bien éloignés des circonstances réelles de nos catéchumènes. « Tu ne te feras pas d'images taillées », « tu ne tueras point », « tu ne commettras

(1) Cf. *Psychologische und pädagogische Gesichtspunkte*, p. 102 et 109.

point d'adultère » sont, pour ne citer que celles-là, des défenses qui ne peuvent pas toucher véritablement l'enfant. Elles visent des manifestations du mal qui sont étrangères à son âge, de même que l'idéal du Sermon sur la Montagne lui est trop inaccessible encore pour qu'on puisse songer dès l'abord à le lui enseigner. Le point de départ de l'enseignement catéchétique devra être pris bien plutôt dans les expériences les plus communes de l'élève, dans les observations qu'il a certainement faites à l'école et à la maison, dans ses défauts les plus vulgaires. Si, en morale, on doit partir de ce domaine du terre à terre pour aboutir aux principes absolus, le catéchiste gravira les mêmes échelons pour s'élever, lui, jusqu'aux plus hauts sommets de la vérité religieuse.

C'est donc une grande erreur pédagogique que de commencer par affirmer *ex cathedra* l'existence de Dieu, d'analyser sa nature et d'énumérer ses attributs pour en déduire les conséquences morales ; d'enseigner théoriquement l'existence du péché pour en démontrer l'horreur et en détailler les manifestations ; de plaider théoriquement, afin d'y appuyer toute une apologétique, la divinité de Jésus-Christ. C'est faire à proprement parler de la métaphysique, alors qu'il est prouvé que dans le développement de l'adolescent cet intérêt-là s'éveille en dernier lieu et qu'il n'apparaît pas même chez tous les adultes (1). Ces diverses doctrines demeurent des abstractions vides de sens, donc ennuyeuses et stériles, tant que le catéchumène n'aura pas été amené à en sentir lui-même le besoin, à en postuler la nécessité. Elles doivent devenir pour lui de naturelles conclusions à des constatations personnellement faites, des solutions à des questions qu'il s'est posées lui-même, une satisfaction à des besoins intimement éprouvés, et non rester de simples vérités historiques ou des formules intellectuelles à accepter par soumission. Si la venue de Jésus fut bien, selon la foi des chrétiens, une réponse aux appels de l'humanité malheureuse, ce sont les mêmes lacunes, les mêmes aspirations, les mêmes besoins qu'il s'agit de faire éprouver ou discerner à l'enfant en lui aidant à lire pour commencer tout au fond de lui-même. La tâche sera

(1) Ad. Ferrière, *L'éducation nouvelle*. Rapport présenté au 1er congrès international de pédologie, p. 4 et 6.

accomplie quand il en sera venu à sentir que le christianisme est le langage naturel de sa propre vie intérieure (1).

Pour toucher en passant un point de détail, mais très symptomatique, et qui permettra de mettre le doigt sur la différence des méthodes que nous opposons, il est intéressant de constater que pendant des siècles le catéchisme a conservé la forme classique de « demande et réponse ». Ce n'était, comme l'a joliment dit Pestalozzi, qu'un tour de prestidigitation consistant à sortir de la poche de l'enfant ce qu'on venait d'y glisser à son insu. Sentant enfin ce que ce procédé avait de factice, on a voulu faire un progrès en transportant les questions à la fin de chaque chapitre, en guise de résumé. Au point de vue pédagogique, la vraie manière de procéder serait d'interroger au début, pour n'asseoir les vérités doctrinales que sur les bases posées par les élèves eux-mêmes.

Nous recommandons derechef la lecture de Fœrster à ceux qui douteraient qu'on pût aboutir organiquement aux grandes doctrines chrétiennes en partant de si bas. Le sentiment du péché, la notion de la chute pourraient-ils être décrits et communiqués avec plus de force et de profondeur que par les expériences de l'enfant qui a mangé des pommes (2), ou qui n'a pas, comme sa mère le lui avait ordonné, nettoyé la table du dîner (3) ? La réalité de Dieu pourrait-elle mieux être mise à la portée de l'élève que par l'entretien que propose le pédagogue sur le vol (4) ? Et qui ne sent combien la divinité de Jésus-Christ et le caractère unique de son œuvre rédemptrice s'imposent davantage à l'esprit quand, les rapportant à nous-mêmes, on en montre les racines psychologiques au lieu d'en faire des affirmations métaphysiques ?

Que l'on ne puisse toujours, au catéchisme, eu égard au degré de développement des élèves, approfondir et épuiser, en s'inspirant de cette méthode, tous les chapitres de la doctrine chrétienne, cela est fort possible, nous dirons même probable. Mais l'argument n'est pas de force à nous arrêter. On fait erreur en prétendant donner à des enfants un cours sur la vé-

(1) Fœrster, op. cit. p. 109.
(2) *Jugendlehre*, p. 107-110.
(3) *Psychologische und pädagogische Gesichtspunkte*, p. 175.
(4) *Ibid.*, p. 113-116.

rité chrétienne entièrement et systématiquement développée. « Quand j'étais enfant, je raisonnais comme un enfant » disait saint Paul. Bornons-nous à donner à l'enfant ce qui est de l'enfant. Beaucoup de catéchistes mettent une importance très grande à profiter de l'occasion unique qui leur est accordée pour donner aux futurs membres de l'Eglise un enseignement complet et cohérent, persuadés que si certains éléments de la doctrine restent au-dessus de leur portée, ils leur deviendront compréhensibles dans la suite. D'où la méthode de mémorisation, qui constitue en soi un aveu : sentant la matière inassimilable, on a voulu travailler pour plus tard. On a pris les catéchumènes pour ces chameaux qui, avant la traversée du désert, emmagasinent une provision d'eau qui ne passera dans leur estomac qu'au fur et à mesure des besoins (1). C'était une erreur dangereuse. Ce que les enfants ne digèrent pas aussitôt, quand cela ne les rend pas malades à longue échéance... ils le rendent.

Nous passons sous silence les méfaits trop évidents de l'instruction religieuse lorsqu'elle n'est pas, selon les vœux du catéchisme palatin déjà, « dressée selon l'aage et progress de la jeunesse chrestienne ». Il ne suffit pas, dans ce domaine, de bonnes intentions seulement. La meilleure preuve c'est que ce même formulaire s'attirait cette condamnation du bibliothécaire Sinner de Ballaigues : « Il n'y a pas une personne sensée qui ne soit obligée de convenir que le catéchisme de Heidelberg est d'un bout à l'autre une suite d'énigmes pour cet âge. Quand un enfant n'en saurait que le quart, il n'y aurait pas grand mal. » Et nous voudrions bien qu'en notre siècle de la pédagogie les catéchumènes ne méritassent plus à aucun degré les piquants reproches qu'adressait aux enfants de 1778 le doyen Polier : « Ils apprennent à répéter comme des perroquets.. et à bégayer la réponse à quelques questions du Petit catéchisme » (2).

(1) O. Baumgarten, *Neue Bahnen. Der Unterricht in der christlichen Religion im Geist der modernen Theologie* (1903), p. 12. — Nous devons beaucoup à cet ouvrage fondamental.

(2) Ces citations, comme les indications historiques qui vont suivre, sont empruntées à H. Vuilleumier, *La religion de nos pères. Notice historique sur les catéchismes qui ont été en usage dans l'Eglise du Pays de Vaud depuis les temps de la Réformation* (1888).

Il faut en venir à la seconde partie de notre réquisitoire. Il ne s'agit plus maintenant de pédagogie proprement dite. Même basée sur les méthodes les plus modernes et les plus saines, l'instruction religieuse manque son but, à notre sens, si elle reste avant tout un enseignement. Ce doit être une éducation.

Assurément, toute instruction religieuse comporte une part purement didactique et devra faire appel aussi à la mémoire. Il y a des connaissances que tout chrétien doit posséder. La piété tire un précieux aliment des strophes de cantiques et des passages bibliques appris par cœur dès l'enfance. Il ne saurait non plus être permis aux futurs membres de l'Eglise d'ignorer où se trouvent les divers livres de leur Bible. L'histoire, encore, ne s'invente pas et notre religion plonge ses racines dans l'histoire, qu'il faut connaître. Tout cela va de soi. Mais notre conception de l'instruction religieuse proprement dite ne porte-t-elle pas le poids d'un long passé ?

Au lendemain de la Réformation la préoccupation dogmatique fut dominante pour ne pas dire exclusive, ce qu'expliquent aisément les circonstances historiques. Le catéchisme protestant, à son origine, a été avant tout une œuvre d'opposition au catholicisme, c'est-à-dire de tendance combative. Il s'agissait d'extirper les erreurs pour enseigner la saine doctrine. Les enfants n'étaient admis à la cène que lorsque les jurés du consistoire s'étaient assurés par le moyen d'un examen qu'ils *savaient* bien les choses. Un *Abrégé du catéchisme de Calvin*, l'un des tout premiers manuels employés généralement dans le Pays de Vaud, était intitulé : *La manière d'interroger les enfants qu'on veut recevoir à la cène de nostre Seigneur Jésus-Christ*, et la première question posée était celle-ci, qui servit communément de titre au catéchisme tout entier : *En qui crois-tu ?* Le *Petit catéchisme de Berne*, de 1581, qui détrôna les précédents et devint pour plus d'un siècle le manuel officiel et obligatoire, après l'exposé de la Loi destinée à faire *connaître* aux enfants la volonté de Dieu, adressait comme première question aux catéchumènes ces mots si manifestement marqués au sceau des préoccupations du moment : « Puisque, à cause de notre nature corrompue, nous ne pouvons être sauvés par les œuvres de la loi mais par la vraie foi seulement, dis-moi quelle est *la vraie et antique foi chrétienne* ? » Si, à l'origine, la classe

de Lausanne s'opposa à ce nouveau formulaire, c'était par crainte « qu'il ne retardât *la connaissance des mystères du salut* ». Assurément, quand on passe de ces premiers catéchismes à ceux qui furent en usage dans la suite, à ceux de Heidelberg, d'Osterwald, puis à leurs abrégés et retouches, on ne peut dénier à ces derniers une tendance plus positive et pratique. Et pourtant la conception intellectualiste de l'instruction religieuse se perpétue. Lorsque, après cinq quarts de siècle pendant lesquels les enfants avaient appris mot à mot leur « A quoi tendent ?... » et leur « Est-ce assez... ? » — c'est en effet par ces débuts d'alinéa que le peuple appelait couramment les deux parties de l'*Abrégé d'Osterwald*, et cela montre dans quel esprit on se livrait à cette étude ! — lorsque, au milieu d'une agitation à laquelle le pays tout entier participa, l'Eglise nationale vaudoise chercha de 1864 à 1875 à se débarrasser du catéchisme traditionnel pour en décréter un plus conforme aux idées du temps, on s'accorda dès l'abord entre pasteurs sur un point : ce manuel, qu'il faudra continuer à faire mémoriser mot à mot aux enfants, doit « fournir à l'Eglise l'occasion de dire ce qu'elle est, de professer ce qu'elle croit ». Il enseignera aux élèves des écoles « la doctrine de l'Eglise nationale », leur « apprendra la religion » à laquelle mérite d'être assignée « la première place parmi les objets d'enseignement primaire ». (1)

C'est dire qu'il y a quarante ans à peine, dans le pays de Vinet, on considérait officiellement encore le catéchisme comme un livre symbolique destiné à condenser toute la doctrine chrétienne, à résumer tous les dogmes protestants. Quoi de moins pédagogique que de prétendre mettre ainsi entre les mains des catéchumènes, au lieu d'un livre d'enfants, un exposé théologique ! Et qui pourrait s'étonner dès lors si, après avoir été entretenu tant de siècles dans cette idée, notre peuple continue dans son immense majorité à considérer l'instruction religieuse comme une « leçon », et si le microbe de l'intellectualisme reste logé encore chez tant de pasteurs ? Si l'on voulait prendre la question par le petit côté, il faudrait s'attarder à dénoncer tout ce qui, dans l'instruction religieuse, porte trop le cachet d'école : ma-

(1) *Mémoire historique sur la question du catéchisme* et conclusions proposées au synode.... (1873), p. 3, 5, 6 etc.

nuel particulièrement rébarbatif et ardu, examen final. Mais ce qu'il y a de plus grave, c'est la manière dont est conçu l'enseignement lui-même. Les manuels les plus récents confirment certainement dans l'esprit des enfants l'impression que la religion est quelque chose à comprendre, à savoir. Nous ne pensons pas que les efforts que font sans doute beaucoup de catéchistes dans leurs commentaires puissent neutraliser l'effet de cet imprimé abstrait, divisé en chapitres et en paragraphes et dont l'assimilation exige tant de labeur. Cette méthode n'est pas la bonne pour éduquer des âmes.

Et c'est bien là, cependant, ce qui correspond à notre idée moderne de la religion. Ces âmes, si enveloppées dans la matière, si attachées au monde concret qui les entoure, il s'agit bien de les « é-duquer » hors de la nature visible, de les mettre en contact avec l'invisible, avec le mystère, avec l'infini ; de leur révéler un sens nouveau, bien différent de leurs sens physiques : le sens religieux ; de leur apprendre à interpréter d'une façon nouvelle les choses et les événements. Il s'agit par dessus tout de leur faire sentir leurs déficits moraux et leur impuissance à les surmonter par eux-mêmes ; de les enthousiasmer pour la vie bonne ; d'allumer en eux un feu ; de provoquer au plus profond d'eux-mêmes cette révolution que l'évangile appelle conversion et qui les fera naître à une vie toute nouvelle de soumission, de devoir, de confiance, de pureté, d'amour, de sacrifice. Vinet le disait déjà : « C'est une *instruction*, sans doute, mais encore plus une *initiation* dans le mystère sacré de la vie chrétienne » (1).

Or, quand nous ouvrons l'un ou l'autre de ces manuels, voici les titres qui nous tombent sous les yeux : « Les effets de l'Ecriture Sainte. » « Les étapes de la conversion. » « Les caractères de la régénération. » « Les fruits religieux et moraux de la foi. » « La divinité de Jésus-Christ. »...!

En l'histoire d'Israël nous a été donnée une épopée faite d'événements dramatiques et d'enseignements émouvants. Au milieu de ce peuple, d'âge en âge, se sont levés des héros dont les vies, à elles seules, constituent d'irrésistibles prédications. Or, de cette matière concrète, parlante, contagieuse, nos catéchismes

(1) *Théologie pastorale* (1850), p. 284.

extraient des vérités froides, sèches, mortes le plus souvent, parce qu'en les dégageant de leur corps palpitant, on en fait des théories qui ne peuvent plus émouvoir.

Nous avons dans la Bible un parterre merveilleux de fleurs variées, éclatantes et embaumées. Nos catéchismes sont des herbiers où ces fleurs coupées, séchées, cataloguées ont perdu tout leur attrait et leur senteur capiteuse pour ne plus retenir que les yeux souvent ennuyés d'un écolier à l'étude.

Jésus est un homme, un vivant. Nos catéchismes portent sur lui le scalpel et le microscope, comme sur un cadavre, et prétendent dire de quoi il est fait. Le pain de vie, ils l'analysent au lieu d'en nourrir les âmes.

III

Il faut donc s'y prendre d'une manière toute nouvelle pour faire l'éducation religieuse des générations qui montent. Pour éviter tout malentendu, il sera bon, peut-être, de remarquer explicitement que si nous avons attaché tant d'importance aux bases psychologiques sur lesquelles il faut, sous peine de faillite, appuyer l'enseignement religieux de l'enfant, ce n'est pas que nous prétendions tirer ensuite, du fond de son cœur, je ne sais quelle religion naturelle. « Tout ce qu'il pourra inventer, il faut qu'il l'invente ; mais c'est peu ; tout le reste est dans la Bible ». (1) Puisque notre but suprême est de rendre Dieu sensible, de faire entendre sa voix dans l'intimité de la vie personnelle, c'est toujours à sa « parole » qu'on devra recourir. Et sa parole ne retentit nulle part de façon plus claire et plus pure que dans la Bible et en Jésus. Mais nous avons l'impression qu'on devrait y recourir autrement.

En accord avec la théologie du temps, on a fait de la Bible, pendant des siècles, un emploi *dogmatique*. Elle constituait littéralement et intégralement la Parole divine. Il ne restait donc plus qu'à condenser et systématiser sa doctrine, supposée la même dans tous ses livres, en un catéchisme que l'idéal était de faire apprendre aussi soigneusement que possible aux enfants. Nous ne sommes certainement pas, dans la pratique de notre

(1) VINET, *ibid.*, p. 286.

enseignement, tout à fait dégagés de cette conception dépassée. On en trouverait entre autres une survivance dans l'usage courant encore de la preuve scripturaire qui, sous forme de passages isolés, vient garantir la pureté doctrinale de chaque affirmation ou de chaque alinéa de nos manuels.

Par réaction contre cette conception dogmatique, on en est venu, et c'était un progrès certain, à un emploi *historique* de la Bible. Il ne faudrait pas s'arrêter là encore. Ne se fait-on pas de grandes illusions sur la valeur religieuse de l'histoire sainte ? On s'est consolé naguère de voir l'étude du catéchisme exclue de l'école parce qu'elle était remplacée, sur le vœu du corps enseignant, par de l'histoire biblique. On n'a pas assez vu, peut-être, que cela n'est pas, en soi, de la religion. Par elle-même, la succession des personnages et des événements dans les annales juives n'est pas capable, parce que connue, d'éduquer religieusement l'âme des enfants beaucoup plus que l'histoire des autres peuples. Celle d'Israël ne devient « sainte » que par l'interprétation qu'on en donne, par la flamme dont on l'éclaire et la réchauffe. Il y a une manière de l'apprendre et de l'enseigner qui, parce qu'elle tient exclusivement de l'ordre de l'intellect, de la connaissance, est un obstacle plus qu'un auxiliaire à une instruction religieuse bien comprise.

Il faut aboutir à une troisième façon d'employer la Bible : l'emploi *dynamique*. Dans l'exposé de principes d'une « école nouvelle », un pédagogue vaudois déclarait que jusqu'au moment où il s'agit de connaître les sciences naturelles dans un intérêt professionnel, peu importent les faits puisque l'étude en est destinée uniquement à exercer certaines facultés, à développer certaines qualités (1). On pourrait dire de la Bible quelque chose d'analogue. Les événements, les personnages, les faits de l'histoire sainte sont avant tout des matériaux à employer pour l'éducation religieuse de l'humanité. Leur rôle, c'est de concrétiser, d'incarner, de faire saisir sur le vif ce qu'est la religion. Tout cela devrait être mis en œuvre comme des « leçons de choses », comme des paraboles, propres plus que toute explication à faire sentir à l'enfant ce qu'est une vie religieusement comprise et vécue. Ce qui ne signifie pas que

(1) Ed. Vittoz, *L'Ecole Nouvelle de la Suisse romande* (1911), p. 40.

nous engagions à traiter ces récits comme des allégories, loin de là ! Les études historiques nous ont rendu l'immense service précisément de nous aider à replacer chaque événement et chaque personnage dans son véritable cadre. Ce faisant, elles ont admirablement ressuscité et rapproché de nous des choses souvent très étrangères, des figures bien lointaines desquelles peut se dégager dès lors pour nos enfants une inspiration vivante. Et ce n'est que s'ils s'y retrouvent en effet eux-mêmes peu ou prou avec leurs expériences, leurs circonstances et leurs besoins que ces faits historiques pourront leur être de quelque utilité pour l'éveil et le progrès de leur vie intérieure.

N'est-ce pas d'une façon tout analogue que Jésus lui-même comprenait son enseignement ? Aucun éducateur n'a été moins dogmatique, moins déductif que lui. La vérité évangélique, si élevée, si lointaine en définitive de l'esprit de ses auditeurs, il la concrétise toujours en des objets familiers ou en des hommes vivants. Ce n'est pas sans raison profonde que la parabole a été son procédé de prédilection. Elle dispense en effet des dissertations et des analyses ; elle exclut la doctrine ; elle évite la théologie. Elle fait voir et sentir, elle fait appel à l'intuition. Au lieu d'*expliquer* la vie, ce qui trop souvent la tue, elle la *peint* sous la forme d'objets connus et visibles et la montre vécue en des êtres de chair et d'os. Puis, de ce point d'appui solide trouvé dans une sphère bien familière, en procédant constamment par interrogations pour ne pas perdre le contact, Jésus excelle à élever l'esprit de ses disciples jusqu'aux régions les plus sublimes de la religion de l'esprit.

La pédagogie religieuse ne s'est pas inspirée suffisamment de cette méthode magistrale. Sans parler de ces images innombrables proposées par Jésus lui-même et dont on n'a pas toujours su faire saillir suffisamment le contenu éternel, la Bible entière est un arsenal inépuisable d'expériences et de leçons capables mieux que tout enseignement de mettre les plus hautes vérités à la portée des enfants. N'y aurait-il pas grand profit, par exemple, à user davantage, à la suite de Jésus, de la prédication plus éloquente que tout autre que constitue l'incarnation de telle vérité religieuse en un être vivant ? Voulait-il faire saisir que son message est une bonne nouvelle ? Il peint une femme rayonnante de joie parce qu'elle a retrouvé quatre-vingt-

dix centimes. Veut-il faire sentir le devoir d'aimer son prochain ? Il raconte l'histoire du bon Samaritain. Ne devrait-on pas user dans le même esprit des admirables biographies bibliques ? Plutôt que d'apprendre aux catéchumènes l'*histoire* d'Abraham, ne pourrait-on pas leur faire à son sujet, en soulignant dans les diverses circonstances de sa vie le trait caractéristique de sa personnalité, un catéchisme combien vivant sur la foi ? Comment faire mieux comprendre ce qu'est le sacerdoce universel qu'en allant à l'école d'Amos de Tekoa ? Esaïe, lui, pourrait donner la plus vivante des leçons sur la confiance. L'exil et Ezéchiel feraient, mieux que toute explication, voir les bienfaits de l'épreuve. L'histoire de Pierre illustrerait un appel à la vigilance. Et ainsi de suite.

Ce que nous venons de dire de l'emploi de l'histoire biblique pourrait se répéter au sujet de Jésus lui-même. C'est une méthode dogmatique que celle qui analyse sa personne, approfondit les termes de « Fils de Dieu » et « Fils de l'Homme » pour en exposer didactiquement le contenu, qui analyse son enseignement, son activité, ses souffrances, qui définit sa divinité, qui démontre la nécessité et les effets de sa mort en croix, qui affirme *ex cathedra* les raisons et la possibilité de la résurrection. Nous ne pensons pas non plus qu'il soit suffisant de remplacer cet exposé doctrinal par une simple « vie de Jésus ». C'est transporter l'école au catéchisme et retrouver les inconvénients de l'histoire biblique indiqués tout à l'heure. La méthode vivante consisterait à rapprocher Jésus de l'enfant en le montrant successivement dans toutes les situations dans lesquelles l'enfant s'est déjà trouvé ou pourra se trouver un jour lui-même : devant le plaisir, le travail, le devoir, l'injustice, les échecs, la souffrance, les malheureux, les pécheurs, les grands du monde, devant ses meurtriers, devant Dieu et devant la mort. D'un catéchisme ainsi fait, s'il est bien fait, et des sentiments qu'il éveillerait pourrait découler spontanément ou du moins sans aucune contrainte extérieure, toute la doctrine chrétienne.

Nous ne nous bornerions pas là. Il est frappant de constater quel fossé sépare pour les chrétiens le monde biblique du monde où ils vivent eux-mêmes. Si, quand il s'agit des personnages et

des événements sacrés, des expressions comme : « Dieu accomplit telle chose, mit l'ennemi en déroute, fit lever un vent violent, parla à tel et tel... » semblent naturelles, appliquées aux choses d'aujourd'hui elles paraissent déplacées et même inadmissibles. Il est donc urgent d'enseigner à interpréter religieusement le monde d'aujourd'hui aussi bien que le monde biblique et de montrer la continuité de l'action divine dans l'histoire. Un jour viendra où l'on s'étonnera que pendant des siècles pour faire l'éducation religieuse des chrétiens on n'ait pris des stimulants et des exemples que chez des personnages ou dans les choses du plus lointain passé. Des hommes plus rapprochés dans le temps, l'espace et la civilisation feront souvent bien mieux comprendre et accepter la vie chrétienne. Nous défions, par exemple, toute explication sur la nouvelle naissance de revêtir une force plus convaincante que l'histoire de la conversion d'Augustin. Rien n'est plus théorique, plus difficile à faire entendre que le dogme de la justification par la foi ; mais racontez les luttes et les angoisses de Luther au couvent, et ce qui était doctrine devient une réalité dramatique. Des biographies comme celles de George Müller, de Coillard, d'Arnold Bovet, de Bodelschwingh, de George Williams, si elles ne sont pas, encore une fois, des leçons d'histoire mais des tranches de vie, seront le meilleur moyen d'enthousiasmer les jeunes pour les manifestations les plus modernes et les plus authentiques de la piété chrétienne. Que pourrait-on souhaiter de mieux en fait d'instruction religieuse ?

*
* *

Notre seule prétention, dans les remarques présentées ci-dessus, a été d'indiquer une *orientation*. C'est intentionnellement que nous nous abstenons d'esquisser, même dans ses grandes lignes, une instruction religieuse conçue dans cet esprit nouveau ; l'insuffisance des applications pratiques pourrait empêcher le lecteur de reconnaître la vérité de la méthode. A chacun plutôt de s'en inspirer selon son tempérament et en tenant compte du milieu où il est appelé à travailler. Il ne sera pas de trop des expériences et des efforts d'une génération de pasteurs et de pédagogues pour élaborer le catéchisme dont nous avons un si pressant besoin.

L'important est que l'on se rende compte de l'urgence d'une réforme. Les « exigences actuelles » en face desquelles nous nous sommes placés : — nature mieux connue de l'enfant, essence de la religion mieux comprise — n'ont rien du caractère passager et capricieux de tant d'autres « actualités ». Ce sont des exigences éternelles que la science vient de mettre simplement en vive lumière. Et ne serait-ce pas parce que l'instruction religieuse n'a pas suffisamment répondu à ces exigences que, depuis la ruine de son autorité extérieure, la religion perd tant de terrain ? Il ne manque pas, certes, de caractères droits et de cœurs généreux faits, semble-t-il, pour être attirés et subjugués par l'évangile. Or ces âmes d'élite, en nombre toujours plus grand, perdent contact avec les Eglises et font preuve d'un manque absolu d'intérêt pour les choses religieuses. Questionnez-les. Vous verrez que ces gens pratiques, livrés par nécessité aux luttes et aux préoccupations de la vie matérielle, n'ont aucun loisir et n'éprouvent aucun goût pour la philosophie ; et pour eux, la religion c'est avant tout de la philosophie, de la théorie, des idées nuageuses. Sans aucun doute, cette impression provient des souvenirs d'un catéchisme où l'on n'a pas su mettre en contact intime les vérités chrétiennes avec les réalités de l'existence, engrener la religion dans la vie.

L'intellectualisme de l'instruction religieuse d'hier est coupable pour une seconde cause encore de la crise religieuse dont souffre notre génération. Aux *idées* reçues dans l'enfance, aux vérités *apprises* sont venues souvent s'opposer d'autres idées, incompatibles avec elles et irréfutables, acquises à l'école de la science. Quand ce n'est pas la banqueroute qui s'en est suivie, cela a été l'indifférence, par crainte d'approfondir. Camper au contraire la religion sur le terrain de l'expérience et de la vie, c'est révéler des certitudes d'un ordre si différent et si intime que les certitudes scientifiques ne s'y pourront heurter ; et c'est enlever dès l'abord leur acuité aux problèmes que posera la critique.

Qu'on veuille bien nous comprendre ! La doctrine est à nos yeux un élément de la vie et nous ne concevons pas de foi chrétienne qui ne s'exprimerait pas sous une forme intellectuelle. Mais il s'agit ici d'une méthode pour l'instruction religieuse des catéchumènes. Imposer du dehors la doctrine comme on l'a fait pour créer ou transmettre la vie, c'est aller à contre-fin. Compter

sur elle pour fournir à l'enfant un squelette sur lequel croîtra, on l'espère, la chair palpitante de la vie, c'est commettre une erreur pédagogique. Mieux vaut à notre sens s'efforcer d'éveiller d'abord la vie, même si elle devait avoir une apparence incohérente et désordonnée. La doctrine s'élaborera ensuite comme un vêtement de la vie, suivant la culture personnelle, les besoins naturels, les lumières grandissantes, le développement graduel des connaissances et de l'esprit, sur mesure.

Et qu'on ne craigne pas que l'instruction religieuse ainsi comprise laisse des traces moins durables qu'un enseignement systématique. Quoi qu'on dise, des catéchismes les mieux construits, les plus complets et les plus logiquement déduits, il n'est jamais resté à un enfant autre chose que des souvenirs isolés, que des idées dégagées ici ou là de leur contexte et conservées mieux que d'autres parce qu'elles répondaient à quelque besoin précis. Et il est surtout resté l'impression de sérieux, de conviction, d'amour, de vie en un mot, que sut communiquer le catéchiste.

Car c'est là ce qui reste vrai après comme avant, plus même après qu'avant. Que tous unissent leurs efforts pour faire progresser les méthodes ! Mais quelle que soit la méthode employée, le succès de l'instruction religieuse dépend sans nul doute de quelque chose de plus important encore : pour éveiller la vie, il faut soi-même être un vivant en communion intime avec le Vivant.

MAURICE VUILLEUMIER.