Zeitschrift: Revue de Théologie et de Philosophie
Herausgeber: Revue de Théologie et de Philosophie
Band: 30 (1942)
Heft: 124

Artikel: Pedagogie religieuse et éducation fonctionnelle
Autor: Bovet, Pierre
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-380418

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: 07.07.2025

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

PEDAGOGIE RELIGIEUSE ET ÉDUCATION FONCTIONNELLE

A la mémoire de Mgr. Eugène Dévaud.

Qu'est-ce que les principes de l'éducation fonctionnelle, dont Claparède a été parmi nous, après Dewey et Kerschensteiner, le prophète éloquent et convaincu, qu'est-ce que les méthodes actives de l'éducation nouvelle (pour recourir à des synonymes immédiatement intelligibles) ont apporté jusqu'ici à la pédagogie religieuse ? Pas grand'chose, semble-t-il. Rien de comparable, en tout cas, à ce que leur doivent d'autres domaines de l'éducation : l'éducation physique, qui a fait une si grande place aux jeux de plein air, l'enseignement de la langue (avec Brunot, Bally et, chez nous, Atzenwyler), les leçons de toute espèce inspirées par des centres d'intérêt (Decroly) et soucieuses d'individualisation (Dottrens), l'éducation artistique, l'éducation morale et sociale (avec les écoles-cités et les coopératives scolaires), l'éducation civique (le scoutisme est de toute la doctrine la plus merveilleuse illustration). Pourquoi en est-il ainsi ? Il vaut, croyons-nous, la peine de se le demander.

Faut-il d'abord rappeler le point de vue de l'éducation fonctionnelle ? Trois lignes de Claparède suffiront : Il s'agit d'« envisager les processus mentaux comme des fonctions qui entrent spontanément en jeu lorsque sont présents certains besoins... Par conséquent, pour rendre l'enfant actif, il suffit de le placer dans les circonstances propres à éveiller ces besoins, ces désirs ». Mettre l'enfant, ses intérêts et ses besoins au centre de l'éducation, c'est — par rapport à l'école ancienne où l'enfant est là pour le programme, sinon pour le maître —une révolution qu'on a qualifiée de « copernicienne ». J'ai eu l'occa-

sion de montrer ailleurs que tous les problèmes de l'école se posent différemment, si l'on cesse de considérer l'enfant comme essentiellement réceptif pour voir en lui un être éminemment actif. Mais je ne m'étends pas sur ces idées que je suppose connues ; j'en reviens à ma question : Pourquoi ces idées, qui ont entraîné ailleurs de si grosses conséquences, en ont-elles eu si peu en matière d'enseignement religieux ?

Et d'abord, il faut le dire, ce n'est pas que les éducateurs religieux n'y aient pas été rendus attentifs. Il y a plus de trente ans que deux écrits de premier ordre ont proposé au corps pastoral suisse d'appliquer à la pédagogie religieuse les principes qui triomphaient ailleurs. Nous voulons parler de la brochure d'Oskar Pfister (il n'était pas encore l'homme qu'il est devenu, celui qui, le premier, a vu la portée éducative de la psychanalyse) : *Pädagogisches Neuland im Religionsunterricht* (1909) — et du remarquable article de Maurice Vuilleumier en 1913, dans un des premiers numéros de la *Revue de théologie et de philosophie.*

Ce n'est pas non plus que les protagonistes de l'éducation fonctionnelle aient ignoré le problème religieux. Sans parler de l'attitude personnelle d'hommes comme Paul Geheeb, Adolphe Ferrière, — et, plus récemment, Louis Meylan — de la place que l'Institut J.-J. Rousseau a faite à plusieurs reprises à l'enseignement religieux dans les diverses confessions, les congrès de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle (et en particulier le dernier, celui de Cheltenham en 1936) ont abordé de front la question. Mais surtout les deux réalisations les plus fameuses des principes que nous avons rappelés, celles de Mme Montessori et de lord Baden-Powell ont, chacune à sa manière, assigné à la religion un rôle primordial.

Le rappel de ces faits empêche de répondre à la question que nous nous posons en alléguant je ne sais quelles contingences, préjugés ou antipathies personnelles. Il faut chercher sur un autre plan, plus instructif.

I. Une première réponse étonnera sans doute, si nous la formulons en ces termes abrupts : Les chrétiens ne s'intéressent pas à l'éducation. Ils sont si persuadés que le « vieil homme » doit mourir, pour faire place à l'homme nouveau, que tout humanisme, de quelque manière qu'il se présente, ne leur inspire que méfiance. Les acquisitions de l'éducation ne sont jamais pour eux, suivant le mot fameux, que des

« vices splendides». Le plus récent exemple de cette attitude nous est fourni par la thèse, intéressante à tant d'égards, du Père Ravier, S. J., sur l'*Emile* de Rousseau. Il lui a donné pour titre *L'éducation de l'homme nouveau* et pour épigraphe ce mot de Jean-Jacques : « Emile, sois un homme nouveau ». On ne peut, certes, reprocher au P. Ravier de n'être pas sympathique à Rousseau : son ouvrage est consacré à faire voir qu'il n'y avait pas, dans l'*Emile*, de quoi fouetter un chat, comme on dit, et que l'Eglise a manqué en ne discernant pas tout ce qu'il y avait dans Rousseau de favorable au christianisme. Néanmoins, quand il s'agit d'apprécier sa pédagogie, le P. Ravier, — qui a délibérément laissé de côté comme tout à fait secondaires ces principes si féconds de didactique que Claparède devait redécouvrir un siècle et demi plus tard, — conclut en opposant la pédagogie nouvelle de Rousseau et celle du christianisme : « L'homme ne s'innove pas », écrit-il, « il se rénove ».

Qu'on ne croie pas qu'il n'y ait là qu'un jeu de mots tout occasionnel, auquel un auteur isolé n'aurait pas su se refuser. De nombreux textes nous prouvent le contraire.

Un article, justement remarqué, de M. Pierre Lestringant, publié en 1938 par la revue *Foi et Vie* et inspiré de leçons données à Montpellier par le professeur Cordier de Giessen, fait en termes sévères le procès de l'éducation d'aujourd'hui en l'opposant à ce qu'il appelle la « pédagogie évangélique ». Il n'y a proprement qu'un seul éducateur, Dieu ! — et l'impression que laissent au lecteur ses aphorismes martelés est que la pédagogie évangélique n'a en définitive aucun rapport avec ce qui va couramment sous le nom d'éducation. Commune aux protestants et aux catholiques, l'attitude que nous signalons n'est pas, comme on pourrait le croire, en relation avec les développements récents de la doctrine pédagogique. Il y a un siècle qu'un homme du Réveil, Louis Burnier, mettait en épigraphe à son *Histoire littéraire de l'éducation religieuse et morale en France* ces mots, extraits du *Port-Royal* de Sainte-Beuve :

« Tout en croyant à la chute en théorie, on a d'ordinaire agi dans l'éducation comme si l'on n'y croyait pas, et comme s'il n'y avait qu'à aider la nature. Les trois quarts des chrétiens sont pélagiens en fait d'éducation. »

Le même reproche que le P. Ravier fait à Rousseau, on le trouve adressé par Ramsauer, par Niederer, par Blochmann, à Pestalozzi. Et parmi nos contemporains, des éducateurs qui, comme F. W. Fœrs-

ter ou Baden-Powell, se sont cru et ont voulu être de fermes soutiens de l'éducation chrétienne, se sont entendu traiter de gens dangereux pour les mêmes raisons. De chacun de ces hommes on accorde que ce sont des éducateurs et sans doute des chrétiens, mais on conteste que ce soient des éducateurs chrétiens ; tous, dit-on, ont le même défaut que Jean-Jacques : ils accordent trop à l'homme.

Il vaut, me paraît-il, la peine d'y insister. Tandis que le sens du mot « éducation » s'est précisé pour nous, nous entendons mal au contraire ce que signifie « éducation chrétienne ».

L'éducation. — Ce mot a pris pour nous — en ces dernières années notamment — un sens bien défini. Ce qui y a aidé, c'est d'abord l'importante contribution que les sciences — et notamment la psychologie de l'enfant — ont fourni à cet art. Il y a des sciences de l'éducation, dont des hommes qui professent des credos philosophiques et religieux très divers peuvent ensemble étudier et reconnaître les lois.

Au lendemain du congrès de l'Education nouvelle, à Nice en 1932, la *Civiltà cattolica* publiait un article du P. Barbera, S. J. Cherchant à caractériser l'attitude des dirigeants de la Ligue, il s'étonnait d'y voir groupés « des positivistes français, des pragmatistes anglo-saxons et des théosophes genevois ». Je ne discuterai pas ces appellations ; je n'en veux retenir que ceci : des hommes de croyances divergentes (le P. Barbera aurait pu, et dû, signaler encore la présence dans la même ligue de très fidèles anglicans et celle de catholiques très pieux) s'accordent sur les moyens techniques, sur les procédés les plus efficaces pour faire œuvre éducative. Et cela implique qu'ils s'accordent aussi, dans une très large mesure, sur le but de l'éducation, — celui-là même que les belles formules de Vinet nous ont rendu familier : « ... l'homme maître de lui-même pour qu'il soit mieux le serviteur de tous... Pour se donner, il faut s'appartenir » —, développées peut-être en ces termes : « Pour qu'elle ait davantage à donner, appliquons-nous à faire aussi riche que possible la personnalité de l'enfant ».

Or, cette définition de l'éducation — les temps actuels nous y rendent attentifs — n'est pas celle de toute pédagogie. En face de l'éducation qui vise (pour le bien de la communauté) au développement *optimum* de la personne, il y a le dressage pour lequel une collectivité (Etat, parti, race, classe) est une fin en soi. Bergson a bien indiqué qu'aux deux morales, et aux deux religions, de la société close et de la société ouverte, correspondent deux pédagogies aussi. Mais sur le

sens du mot éducation, on peut se mettre d'accord : il implique une reconnaissance de la valeur de la personne individuelle, de sa liberté et de sa responsabilité.

Voilà pour l'éducation. Qu'en est-il de l'éducation chrétienne ? Y a-t-il une conception chrétienne de l'éducation ?

La question ne se pose pas partout. Elle ne me serait pas venue à l'esprit il y a quelques années, quand, au nord du Transvaal, le missionnaire Alexandre Jaques me montrait, à deux pas de sa station, d'une part l'école d'initiation des jeunes filles païennes, d'autre part le premier camp des Eclaireuses noires, les *Wayfarers*. Là l'éducation païenne, ici l'éducation chrétienne ; aucune équivoque n'était possible. De la même façon, le sorcier jetant ses osselets pour trouver l'origine d'une maladie et l'infirmière du dispensaire représentaient la médecine païenne et la médecine chrétienne.

Mais ce rapprochement est significatif. Y a-t-il, chez nous aussi, une médecine chrétienne, distincte de la médecine tout court ? Qu'il y ait des médecins chrétiens et d'autres qui ne le soient pas, nul n'en doute. Mais la science, et même l'art médical des uns diffèrent-ils de ceux des autres ? Et je n'entends pas seulement l'obstétrique ou l'oculistique ; en médecine mentale même, n'avons-nous pas connu des médecins chrétiens qui suivaient exactement la technique d'un Dubois de Berne, par exemple, dont la profession de foi était toute déterministe ? — des psychanalystes chrétiens, dont les procédés sont identiques à ceux de confrères mécréants ? Un médecin qui guérit est, en Afrique comme en Europe, un meilleur médecin qu'un médecin qui ne guérit pas — même si celui-ci convertit son malade. N'en serait-il pas de même d'un éducateur ? L'éducateur a pour tâche d'élever l'enfant, de développer sa personnalité — non de la régénérer. En brouillant les idées, on ne rend service à personne.

Il y a deux plans qu'il importe de ne pas confondre.

Tout le Nouveau Testament nous enseigne à distinguer l'« animal » et le « spirituel », le « psychique » et le « pneumatique », la vie naturelle, qui commence à la naissance et la « vie surnaturelle » (comme disent nos frères catholiques), qui commence à la « nouvelle naissance » (avec le baptême, pour les sacramentalistes, — avec la conversion, pour les méthodistes et les hommes du Réveil). L'homme nouveau n'est pas, pour le chrétien, l'aboutissement d'une éducation (naturelle), mais le point de départ d'une éducation (spirituelle).

Ce nouveau-né, enfanté à la vie de l'Esprit, est appelé à se déve-

lopper, certes. L'apôtre parle de son régime alimentaire (I Cor.III), et d'une éducation à laquelle il est soumis, qui lui est donnée par des maîtres (Eph. IV) — jusqu'à ce qu'il soit parvenu à l'état d'homme fait, qu'il ait achevé sa croissance et ait cessé d'être un enfant ; mais cette éducation chrétienne — si on veut l'appeler ainsi — ne tient pas plus la place de l'autre que le lait et la viande dont parle saint Paul ne dispensent les parents de recourir aux bouchers et aux laitiers. Il faut distinguer les deux plans.

Reprocher à l'éducation qui travaille sur le plan naturel de ne pas travailler sur le plan spirituel est aussi injuste, aussi faux que reprocher à la médecine de s'appliquer à conserver la vie du malade, comme si tout finissait au tombeau, comme si Jésus n'avait pas dit : « Ne craignez pas ceux qui tuent le corps » — ou à l'économie sociale de vouloir multiplier les richesses et accroître le bien-être, comme si le Christ n'avait pas dit : « Amassez-vous des trésors dans le ciel ».

La médecine, l'économie sociale, la pédagogie, ont chacune sur le plan humain leur fin et leurs méthodes propres, qui dépendent de connaissances (physiologiques, économiques, psychologiques) que les affirmations et les certitudes chrétiennes ne sauraient remplacer. En ce sens, il n'y a pas de conception chrétienne de la médecine, de l'économie sociale ou de la pédagogie, mais seulement une conception éclairée et honnête de ces arts, — un effort de ces arts pour atteindre leur but en se fondant sur la connaissance des faits, c'est-à-dire sur la recherche de la vérité. Les accuser d'être « laïques », c'est faire une confusion d'idées. « Que tout ce qui est vrai, respectable, juste, pur... soit l'objet de vos pensées. » Il n'en faut pas plus pour les recommander. Et l'on peut constater, en effet, quelle place considérable l'inspiration religieuse, et notamment l'inspiration chrétienne, tient dans la médecine (par la fondation des hôpitaux), dans l'économie sociale (coopération, mutualité, protection du travail, anti-alcoolisme, pacifisme), dans la pédagogie (Luther, Comenius, J.-B. de la Salle, Pestalozzi surtout).

La confusion qui vient de retenir notre attention est courante. La bien discerner aide à comprendre qu'il n'y ait pas de pédagogie « tirée de l'Ecriture sainte ». (On sait assez que la *Politique* donnée sous ce titre n'a pas recueilli les suffrages de tous ; — et personne ne songe à tirer de la Bible une médecine ou, comme faisait Huarte, une diététique, en recommandant pour le premier âge un régime fondé sur la parole d'Esaïe : « Il mangera de la crème et du miel »).

Il ne s'est trouvé que trop de pédagogues pour faire au mot des *Proverbes* « N'épargne pas la verge au jeune enfant » un sort que ce précepte ne méritait vraiment pas. (C'est Lhotzki, je crois, qui remarquait que si Salomon en était l'auteur, la façon dont il avait réussi l'éducation de son fils Roboam aurait dû suffire à faire douter de l'excellence de la maxime !)

Pour expliquer la rareté des directions pédagogiques du Nouveau Testament, point n'est besoin d'invoquer les préoccupations eschatologiques des premiers chrétiens.

II. Il est frappant de constater que quelques-uns des plus fameux parmi les éducateurs chrétiens recommandent ce qu'on pourrait appeler une pédagogie négative.

Pour les gens de Port-Royal, écrit Sainte-Beuve, « l'enfant, c'est le livre de la Grâce ouvert à l'article Prédestination, au passage le plus obscur ». « Dieu fera tout », écrivait Jacqueline Pascal rendant compte de ses principes d'éducation à sa supérieure. Les conseils positifs les plus dignes de louange de ces hommes de la Chute et de la Grâce, nous confirment dans notre impression. « M. de Saint-Cyran réduisait ordinairement ce qu'il fallait faire auprès des enfants à trois choses : parler peu, beaucoup tolérer, et prier davantage ». Bouche close, bras croisés, genoux fléchis — l'attitude que dessinent ces trois termes est-elle d'un éducateur sur le plan naturel ?

La même confusion des deux plans explique l'hostilité instinctive que la masse des gens religieux a de tout temps opposée aux progrès de l'éducation — comme, hélas ! et pour les mêmes raisons, à beaucoup de progrès en médecine (« Tu enfanteras dans la douleur ») et en économie sociale (« Vous aurez toujours des pauvres avec vous »). Cette hostilité s'est particulièrement marquée aux méthodes actives de l'éducation fonctionnelle. Les éducateurs ont de tout temps senti que l'enfant ne se développait qu'en agissant : la campagne menée par Rousseau contre le maillot qui entrave l'éducation physique, symbolise toutes les émancipations éducatrices. Or, le maillot, précisément, sert à un auteur catholique du XVIIe siècle, Fortin de la Hoguette (cité par Burnier) à faire comprendre à ses lecteurs ce que doit être l'éducation religieuse :

« Sitôt que le corps est né, on lui prépare des langes blancs, on le couche les yeux en haut, on lui allonge les bras et les jambes en la situation qui leur est le plus naturelle, et on le lie d'une bande ferme

et aisée pour tenir en une situation commode toutes ces parties de peur qu'il n'y en ait quelqu'une qui se disloque.

Il faut tenir le même ordre sitôt que l'âme a donné la première indication de sa naissance et faire provision de sages conseils et innocents, la coucher dessus en élevant sa connaissance vers le Ciel où elle doit aspirer, rectifier ses appétits et ses affections qui sont ses membres... On ne doit jamais nous accorder l'usage de notre volonté, ni de liberté, que l'âme n'ait fait voir auparavant quelque signe manifeste de sa suffisance à se bien conduire. » *(Testament ou Conseils d'un bon père à ses enfans.)*

Il y a quelque chose de juste dans cette vue. Pour l'éducation intellectuelle, l'éducation artistique, l'éducation morale et sociale aussi, comme pour l'éducation physique, le précepte fondamental des méthodes actives « Apprendre en agissant » — *learning by doing* — est partout de mise. Mais dans le domaine de la religion, l'initiative de l'action revient à Dieu. Notre rôle consiste à ne pas la rendre impossible. Quand on parle de méthodes actives en pédagogie religieuse, on ne songe guère qu'à une mémorisation intelligente de l'histoire sainte, ou bien à une éducation morale et sociale, qui n'est pas la même chose que l'éducation religieuse — qui est même tout autre chose. Sur l'autre plan pourtant, le précepte fonctionnel « Apprendre en agissant », transcrit dans les termes que lui a donnés le Christ : « Si quelqu'un veut faire la volonté de mon Père, il connaîtra... » trouve une haute application. Et c'est pourquoi l'éducation de la conscience, à laquelle nos Eglises ont attaché traditionnellement tant d'importance, est bien une partie en effet — et une partie essentielle — de l'éducation religieuse.

Un des conseils de Saint-Cyran nous porte au cœur de notre sujet. On l'a paraphrasé en un mot émouvant : « Ce qui importe, ce n'est pas de parler beaucoup de Dieu à vos enfants, c'est de parler beaucoup de vos enfants à Dieu. »

L'éducation chrétienne est une éducation où l'on prie pour les enfants, — où l'on enseigne aux enfants à prier, où l'on stimule et nourrit en eux, si je puis m'exprimer ainsi, le goût et le besoin de la prière.

Au seuil de son beau livre, Heiler a réuni une série frappante d'affirmations émanant d'hommes aussi différents que possible les uns des autres, qui tous font consister la religion dans la prière. Une éducation religieuse, c'est une initiation à la prière. Cette initiation, comment se fera-t-elle ?

L'enseignement d'oraisons classiques, le dressage à des habitudes traditionnelles présentées comme obligatoires (ou comme profitables) risquent de manquer totalement leur but.[1] L'exemple, ici comme ailleurs, est plus efficace. Et, si je ne me trompe, nous venons d'assister dans la chrétienté au développement d'une « technique » — celle des groupes dits d'Oxford — qui précise ce que cet appel à l'exemple risque d'avoir de vague, qui facilite l'enseignement « actif », « fonctionnel », — si on me passe ces termes pédants — de la prière. A propos d'une faute de l'enfant, par exemple, qui doit donner à celui-ci l'occasion d'entendre la voix de sa conscience, l'éducateur ne prie pas seulement *devant* l'enfant (ce qui, dans le passé équivalait souvent à prier en quelque sorte *contre* lui [2] et *à côté* de lui (un peu à la façon du Pharisien priant à côté du péager), mais *avec* lui, en se mettant comme lui sous le regard de Dieu, en rentrant en soi-même comme lui. Les résultats qui ont été signalés au public par des livres [3] ou par des témoignages individuels sont frappants.

III. Mais parmi les moyens traditionnels de l'éducation religieuse, celui qui tient la première place dans les deux confessions chrétiennes, c'est — à n'en pas douter — l'enseignement [4] : la distinction, capitale, entre instruction et éducation a peu pénétré dans ce domaine. (La langue y est, j'en conviens, pour quelque chose : les mots d'institution — dans *Institution chrétienne*, par exemple — et même *instruction*, comme le prouve certain texte de Nicole — ont été au XVIe, et jusqu'au XVIIIe siècle, l'équivalent de ce que nous appelons aujourd'hui éducation, au sens plein de ce terme. Mais sous les mots il faut voir les idées. Bornons-nous à rappeler un texte classique, la première demande du catéchisme de Calvin :

« Quelle est la principale fin de la vie humaine ? » — Réponse : « C'est de connaître Dieu ».

Si connaître Dieu est le but de la vie, le faire connaître est la prin-

(1) Faire servir les interrogations sur le catéchisme à une initiation active des enfants à la prière était un des soucis de Francke. Cf. *Von dem Katechismusexamen in der Anführung der Kinder zum Gebet...* 1693, in A.-H. FRANCKE's, *Pädagogische Schriften*, éd. Kramer. Langensalza 1885. — (2) « Tu es lâche », disait une petite fille à sa mère. « Tu m'accuses dans ta prière quand tu sais bien que je ne puis pas te répondre. » — (3) Olive JONES, *Dieu parle aux enfants*, Neuchâtel, 1937. — (4) Cf. Henri VUILLEUMIER, *Notice historique sur les catéchismes qui ont été en usage dans l'Eglise du Pays de Vaud depuis le temps de la Réformation.* Lausanne 1888 (Rev. de théol. et philos. t., XXI).

cipale tâche que se proposera l'éducation. Et l'on ne s'étonne pas que « faire connaître » soit compris comme synonyme d'« enseigner ».

On sait à quels étranges abus ce souci de « faire connaître » Dieu à l'enfant a parfois entraîné les hommes les mieux intentionnés.

« Dès qu'un enfant commence à parler, écrit Lindebrog, un auteur catholique du XVIIe siècle cité par Burnier, il faut que la mère lui apprenne à répondre à ces questions ou à d'autres semblables : « Combien y a-t-il de personnes en Dieu ? Comment s'appellent-elles ? Qui a créé le monde ? Qui l'a racheté ? De qui vient la sanctification ? »

Sans aller aussi loin, il est difficile de ne pas reconnaître que les demandes des célèbres catéchismes de Luther et de Heidelberg, comme celui de Calvin que nous rappelions tout à l'heure — comme nombre de catéchismes catholiques en usage aujourd'hui encore — sont singulièrement peu appropriés à l'esprit de l'enfant. Or, le catéchisme par demandes et réponses apprises par cœur a été, jusqu'au milieu du XIXe siècle pour les protestants — et il est encore de nos jours pour les catholiques — le principal véhicule de l'instruction religieuse. En 1843, à Genève, Ernest Naville ayant, dans un cours sur le Père Girard, critiqué la méthode catéchétique appliquée à l'enseignement religieux à l'école, la Vénérable Compagnie s'émut ; un entretien avec le modérateur Munier amena Naville à expliquer à ses auditeurs dans une leçon subséquente, que ses remarques n'avaient pas visé le catéchisme tel qu'il était alors employé à l'instruction des catéchumènes, mais seulement l'usage des demandes et réponses apprises par coeur par les enfants [1]. Vingt-cinq ans auparavant, à Genève également, le régent de la Ve classe du Collège, César Malan, avait été destitué pour avoir employé une méthode d'éducation religieuse plus fonctionnelle, dirions-nous, que celle du catéchisme : il marquait aux méthodes actives et aux nouveautés pédagogiques de l'époque un intérêt indu.

On a coutume, dans les milieux chrétiens, de faire un grand grief à Rousseau d'avoir demandé que l'on renonce à enseigner la religion à l'enfant jusqu'à ce qu'il soit en état de comprendre ce dont on lui parle. On oublie trop en quoi consistait, en 1762, à Genève comme à Paris, l'instruction religieuse. La protestation de l'*Emile* est par-

(1) La leçon de Naville, telle que nous l'avons à la Bibliothèque publique de Genève (MS Suppl. 523, 524) est du plus haut intérêt.

faitement légitime. Ayant reconnu les limites, étroites, que l'application des principes fonctionnels à l'éducation religieuse ne sauraient dépasser, nous insisterons, avec Maurice Vuilleumier et avec un récent rapport de M. Roller à la commission d'enseignement religieux de Genève, pour qu'on les applique là où ils peuvent et doivent jouer : dans le programme et la présentation des « leçons de religion [1] ». Cela entraînera, on l'a bien vu, une refonte complète de cet enseignement: un ordre psychologique, celui des intérêts et des capacités de l'enfant, se substituera à l'ordre logique du catéchisme et même à l'ordre chronologique de l'histoire sainte. Et cela n'ira pas tout seul, car l'on peut déjà prévoir que la confusion signalée au début de cet article vaudra aux novateurs les pires accusations : on leur reprochera de ne voir dans l'Evangile et dans Dieu lui-même qu'un moyen de satisfaire le besoin religieux de l'enfant, — cela paraîtra blasphématoire à des gens auxquels Vinet et Frommel sont suspects. « Révolution copernicienne»! le pédocentrisme de Claparède ne sera-t-il pas mieux compris que l'héliocentrisme de Galilée. *E pur si muove.*

Si nous ne pouvons souscrire aux reproches les plus couramment adressés à l'*Emile*, nous nous étonnons cependant à bon droit que Jean-Jacques — précisément lui — n'ait pas vu que l'enfant est merveilleusement accessible à une autre sorte d'éducation religieuse que celle qui consiste à lui enseigner les noms des perfections divines. Mais c'est que — nous ne pouvons développer ici cette stupéfiante constatation — Rousseau ignore le cœur de l'enfant : les sentiments tendres n'apparaissent pour lui qu'à l'adolescence. Jean-Jacques écrit comme si l'amour du petit enfant pour sa mère avait totalement échappé à son observation. Le contraste qu'il présente à cet égard avec Pestalozzi dont cette observation, précisément, explique toute la pensée et toute la vie, ne pourrait être plus grand.

Et ceci nous fait faire un dernier pas. Si, remontant plus haut que le XVIe siècle, nous demandons avec le docteur de la Loi en quoi se résument «la Loi et les prophètes», Jésus lui-même nous fait entendre un autre verbe que le catéchisme de Genève. La fin de la vie humaine, c'est d'aimer Dieu et d'aimer son prochain.

(1) Les catéchismes catholiques en usage en France, où, sans toucher — cela va de soi — au texte des 207 demandes et réponses, on s'est appliqué à les présenter de façon aussi attrayante et aussi « active» que possible, les livres de Marie FARGUES, l'effort du Musée catéchétique de Dijon montrent que ces mêmes préoccupations sont celles de nombreux catholiques.

La tâche principale du maître, c'est donc de « faire aimer ». Faire connaître en faisant aimer. (1) Mais si le souci de faire connaître conduit à enseigner, celui de faire aimer ne peut conduire qu'à aimer. L'amour seul fait connaître et provoque l'amour.

Cela nous éloigne du catéchisme appris par cœur, et des « leçons de religion », — sans nous aiguiller vers les « centres d'intérêt » et les principes « activistes » — mais sans démentir en aucune façon la grande devise fonctionnelle « Pour la vie par la vie ». Cela nous ramène en plein à Pestalozzi.

Sans renvoyer dos à dos ni le catéchisme ni l'école active — tous deux ont mis en lumière d'éminentes vérités et fait appel à des mobiles puissants — ce n'est pourtant ni à l'intelligence ni à l'activité que nous donnerons la première place dans l'éducation religieuse, si nous acceptons de faire tenir la doctrine et la morale de l'Evangile dans les deux mots fameux : Ἀγαπωμένοι ἀγαπῶμεν « Nous avons été aimés : aimons ».

Pierre BOVET.

(1) J'entends bien qu'il n'y a pas contradiction entre la première réponse du catéchisme et celle qui consiste à faire connaître à l'enfant que «Dieu est amour». Mais les deux petits faits suivants, dont je dois la connaissance à mon père et que chacun vérifiera facilement, me paraissent néanmoins significatifs. Les trois mots que je viens de rappeler se trouvent, comme on sait, deux fois dans la première épître de saint Jean. L'*Institution chrétienne* de Calvin, qui renvoie plus de 4000 fois à des passages des Ecritures, ne cite pas une seule fois ces versets-là. Et dans les 21 volumes de la première édition (1854-1866) de la *Real-Enzyklopädie für protestantische Theologie* de Herzog, il est fait une seule fois mention de ces versets : à propos de la bulle *Unigenitus* qui condamne une proposition qui les suggère.