

Les Cahiers

Institut lémanique de théologie pratique
Perspectives pastorales

Perspectives protestantes francophones en théologie pratique

UNE ÉDUCATION À LA FOI, DE LA FOI, DANS LA FOI ET PAR LA FOI

OLIVIER BAUER

Mots clefs : Olivier Bauer ; éducation ; éducation de la foi ; éducation chrétienne ; catéchèse ; pédagogie religieuse

Thème : Éduquer/former

Catégorie : Perspectives pastorales

Pour citer cet article : Bauer, O. (2017). « Une éducation à la foi, de la foi, dans la foi et par la foi », *Les Cahiers de l'ILTP [en libre accès]*, mis en ligne en avril 2017 : 17 pages.



Institut lémanique de théologie pratique

Les « Cahiers de l'ILTP » diffusent et promeuvent la recherche dans tous les domaines de la théologie pratique, surtout protestante ; ils sont disponibles gratuitement et en libre accès ; ils publient des articles individuels, des actes de colloque et des mémoires en théologie pratique.

Les auteur·es sont des chercheur·es universitaires ainsi que des acteurs et des actrices de terrain ; les articles peuvent être illustrés par des images, des enregistrements sonores ou audio-visuels ; sélectionnés ou évalués par le comité scientifique, ils sont doublement classés, en fonction de leur thème (« Accompagner », « Éduquer/former », « Évangéliser/développer », « Prêcher/célébrer », « Servir/gérer », « Varia ») et de leur catégorie (« Jeunes chercheur·es », « Échos du terrain », « Perspectives pastorales », « Réflexions théologiques ») ; chaque article est disponible dès qu'il a été évalué.

Les « Cahiers de l'ILTP » sont la revue de l'Institut lémanique de théologie pratique, un institut commun à la Faculté de théologie protestante de l'Université de Genève et à la Faculté de théologie et de sciences des religions de l'Université de Lausanne (Suisse).

Pour consulter les articles, pour soumettre un article, visiter le site : <https://www.cahiersiltp.ch/>

© Institut Lémanique de Théologie Pratique, 2017

Licence Creative Commons : Attribution – Pas d'utilisation commerciale

UNE ÉDUCATION À LA FOI, DE LA FOI, DANS LA FOI ET PAR LA FOI

OLIVIER BAUER¹

Longtemps, j'ai cru que la foi arrivait comme un cadeau de Dieu, à l'improviste et en totalité. C'est Georges Brassens qui m'en avait convaincu. Contre « [s] on voisin du dessus, un certain Blaise Pascal », qui lui a « gentiment donné ce conseil amical » : « Mettez-vous à genoux, priez et implorez. Faites semblant de croire, et bientôt vous croirez », il annonce que « sur le chemin du ciel [il] ne fer [a] plus un pas », car « la foi viendra d'elle-même ou elle ne viendra pas » (Brassens, 1965). Je l'ai cru, mais j'avais tort. Tort de faire une confiance aveugle même à Tonton Georges, tort de le laisser définir pour moi un concept théologique aussi important. Car si la foi est bel et bien donnée, elle mûrit pourtant. Et si la foi vient bel et bien d'elle-même, elle permet cependant aux croyants-es d'avancer sur les chemins qu'elle leur ouvre.

Depuis cinquante ans que s'éduque ma foi, depuis vingt-cinq ans, que je contribue à éduquer celle des autres, dans différents contextes (Église, École, Université), dans plusieurs lieux (animation de jeunesse, paroisse, aumônerie scolaire, école pastorale, faculté de théologie), dans plusieurs pays (Suisse, Polynésie française, États-Unis, Canada) que j'y ai fait des rencontres (des gens, des cultures, des théologies), il était temps pour moi d'aller plus loin que ma première impression, de creuser plus profondément que mon idée reçue et de réfléchir sur la manière dont la foi peut s'éduquer.

1

Je l'ai fait pour moi d'abord, pour mes étudiants-es ensuite², pour vous enfin, dans cet article, un article que j'ai construit en trois temps. Je commencerai par définir ce que j'entends par « foi » et par « éducation ». Je distinguerai ensuite quatre dimensions de la catéchèse³, une éducation à la foi, une éducation de la foi, une éducation dans la foi et une éducation par la foi et j'y situerai les propositions de certains auteurs que j'ai fréquentés. En guise de conclusion, je répondrai à la question des buts de la

¹ Olivier Bauer est professeur de théologie pratique à l'Institut lémanique de théologie pratique, Faculté de théologie et de sciences des religions, Université de Lausanne.

² J'ai largement bénéficié des remarques, des commentaires, des critiques et des suggestions des étudiant·es des facultés de théologie des Universités de Montréal de Genève et de Lausanne avec qui j'ai pu partager mes connaissances et mes expériences.

³ Pour désigner l'éducation à/de/dans/par la foi, j'utiliserai les termes génériques de « catéchisme », « catéchèse », « catéchète », et « catéchumène » de manière générique, sans reprendre ni les acceptions protestantes (qui réservent « catéchisme » et « catéchumène » pour l'éducation chrétienne des adolescents), ni les acceptions catholiques (qui désigne par « catéchisme » l'exposé synthétique de la foi et par « catéchumène », l'adulte qui se prépare aux sacrements d'initiation).

catéchèse, en me demandant si elle doit être théocentrée, christocentrée, ecclésiocentrée ou autre chose encore.

1. CONCEPTS

Le théologien protestant suisse Pierre-Luigi Dubied a formulé cet adage que « toute théologie ne supporte pas n'importe quelle pédagogie, et vice-versa » (Dubied, 1992 : 65). Je commence donc par définir brièvement ce qu'est « la foi » pour moi (c'est la théologie qui est première) et par énoncer tout aussi brièvement quelle forme d'éducation je crois que cette foi-là requiert (c'est à la pédagogie de correspondre à la théologie).

1.1. LA FOI

En théologie chrétienne, il est classique de distinguer deux dimensions de foi : la *fides qua creditur* (la foi qui me permet de croire ; un don de Dieu) et la *fides quae creditur* (la foi que je crois ; un contenu, des croyances, des dogmes, des éthiques, des praxis).

De la foi qui me permet de croire ou de la foi que je crois, c'est la foi qui me permet de croire qui est première. Avant même de se définir par des croyances particulières, la foi se définit par une relation, « une relation de confiance entre deux personnes (humaines ou divines) » (Ortigues, sans date : 2), étant entendu que le propre de la foi religieuse, c'est d'impliquer une relation avec une (ou des) personne(s) divine(s). Mais qualifier la foi de relation de confiance, c'est déjà lui donner un contenu, puisque l'on pourrait tout aussi bien la qualifier de relation d'obéissance ou de relation de soumission. Mais en christianisme, c'est bien la foi comme confiance (le français « foi » comme l'italien « *fide* », l'espagnol « *fe* » ou l'anglais « *faith* », provient « d'une même racine indo-européenne, *beidh* — qui a donné aussi le grec *πίστις* — et qui suggère d'une manière générale l'idée de confiance » [Ortigues, sans date : 1]) qui caractérise la relation entre Dieu et les êtres humains. Qu'elle soit une relation, et une relation de confiance lui donne des caractéristiques particulières. En particulier, celle de ne pas pouvoir être fondée sur des raisons objectives. Elle est un « rapport qui, par nature, ne repose pas sur des “raisons”, de même qu'il n'en procède pas » (Buber, 1991 : 29). Elle reste donc toujours un risque, un pari ou un saut. Et cet aspect déraisonnable ou irrationnel de la foi (au sens premier des mots), cette folie ou ce scandale (au sens où Paul emploie ces termes) valent tout autant pour la relation de confiance qu'un fidèle (pour rendre justice au champ sémantique de la foi, le terme me semble ici préférable à celui de croyant) peut entretenir avec le Dieu sujet de sa foi, que pour la relation qu'il peut entretenir avec des contenus, des objets de sa foi : « croire quelqu'un », c'est lui faire confiance même sans pouvoir le justifier, « croire quelque chose », c'est reconnaître quelque chose comme vrai même sans pouvoir en donner de raison (Buber, 1991 : 29).

2

Comme toutes les religions, le christianisme donne lui aussi un sujet et des objets spécifiques à la foi. Le théologien allemand Rudolf Bultmann en rappelle la spécificité : « Le propre de la foi chrétienne est de reconnaître Jésus comme Seigneur (reconnaître signifie ici : “tenir pour certain”) en même temps qu'on confesse le miracle de sa résurrection » (Bultmann, 1976 : 73). Être chrétien, c'est donc faire confiance à Dieu, sans pouvoir en donner d'autres justifications, ni d'autres raisons que d'affirmer : « Je tiens pour vrai que Dieu s'est montré absolument fidèle, puisqu'il a ressuscité Jésus que des hommes avaient crucifié ». C'est donc la fidélité de Dieu qui provoque la confiance du chrétien. Et c'est donc bien la foi reçue passivement (*fides qua creditur*) qui lui permet de croire. Mais cette dimension passive de la foi chrétienne s'accompagne d'une dimension active. Car la fidélité de Dieu exige qu'en retour, le chrétien se montre lui aussi fiable (Ortigues, sans date : 2). J'ajoute que ce critère de fiabilité (ou de crédibilité) vaut tout autant pour les croyances, les dogmes, les éthiques, les praxis (*fides quae creditur*). Pour pouvoir être crus, il faut que les contenus de la foi soient crédibles, c'est-à-dire qu'ils s'intègrent aux savoirs partagés et répondent aux exigences des contextes sociaux et culturels particuliers. En même temps, il faut qu'ils restent fidèles (nous restons dans le champ sémantique de la foi) à l'Évangile, dans ses interprétations chrétiennes confessionnelles.

Ce qu'est la foi chrétienne me semble être bien résumé dans les quatre termes latins que reprend le théologien épiscopalien étasunien Marcus Borg. Comme relation à Dieu, la foi est *fiducia*, confiance entre Dieu et les êtres humains et *fidelitas*, fidélité du chrétien. Comme relation aux contenus, elle est *assensus*, adhésion intellectuelle à des doctrines chrétiennes et *visio*, regard bienveillant sur la réalité, le monde, les gens, l'actualité, etc. (Borg, 2003 : 28ss).

3

Et j'ajoute encore qu'elle est exclusive au sens où « la *pistis* n'est pas une attitude que l'homme peut prendre occasionnellement, à côté d'autres comportements, mais qu'elle est l'unique conduite de la vie qui détermine le comportement dans tous ses détails » (Bultmann, 1976 : 97).

1.2. L'ÉDUCATION

« Éduquer » vient du terme latin *educere* : « faire sortir, mettre dehors, tirer hors » et de son fréquentatif *educare* : « former, instruire », mais aussi « nourrir » pour un animal et « porter » pour le sol (Gaffiot, 1934 : 572). Cette double étymologie de l'éducation est féconde (j'y reviendrai), mais elle ne suffit pas pour définir la pédagogie dont la théologie catéchétique a besoin.

Si la foi est d'abord la foi qui permet de croire et que l'initiative en est laissée à Dieu, si la foi est une question de relation de confiance avec des personnes d'abord, avec des croyances ensuite, alors la catéchèse chrétienne requiert une pédagogie qui permette au catéchumène d'entrer en relation confiante avec Dieu et de découvrir la fidélité et la crédibilité du discours sur Dieu. Elle n'a donc pas pour but premier que les catéchumènes maîtrisent des contenus (croyances, dogmes, éthique, praxis), mais qu'ils

s'abandonnent à une relation de confiance à Dieu, étant entendu, encore une fois, que les contenus précisent l'identité du partenaire de la relation (le Dieu unique que les chrétiens connaissent comme « le Dieu de Jésus-Christ ») et colorent la relation qui les lie les uns à l'autre (une relation de confiance). La catéchèse doit donc chercher à favoriser la rencontre avec Dieu plutôt qu'à optimiser la transmission du savoir.

J'ai trouvé la pédagogie qui me paraît convenir à une telle catéchèse dans un petit livre au titre intrigant : *Frankenstein pédagogue*⁴. Dans le contexte de l'école laïque, Philippe Meirieu, un spécialiste français des sciences de l'éducation, plaide pour que l'éducation, toute forme d'éducation (et il n'est pas difficile de comprendre en quoi la catéchèse est elle aussi concernée) renonce au désir, plus ou moins affirmé, plus ou moins assumé, « de faire quelqu'un de quelque chose » (c'est l'ambition du docteur Frankenstein qui fabrique une créature) comme de « faire quelque chose de quelqu'un » (Meirieu, 2009 : 14). L'éducation, toute éducation, doit plutôt chercher à permettre à chacun « de se construire lui-même en tant que “sujet dans le monde”, héritier d'une histoire dont il perçoit les enjeux, capable de comprendre le présent et d'inventer l'avenir » (Meirieu, 2009 : 60). Toute éducation doit ainsi « renoncer à faire du rapport de filiation un rapport de causalité ou de possession. [Car] il ne s'agit pas de fabriquer une créature capable de satisfaire notre goût pour le pouvoir ou notre narcissisme, mais d'accueillir celui qui vient comme un sujet, tout à la fois, inscrit dans une histoire et représentant la promesse d'un dépassement radical de celle-ci » (Meirieu, 2009 : 62).

4

Que cette conception de l'éducation s'applique aussi à la catéchèse me semble, encore une fois, évident. Si le catéchète accueille le catéchumène comme un sujet inscrit dans une vaste histoire du salut qui le dépasse, lui, le catéchumène (exactement comme elle dépasse aussi le catéchète et comme elle déborde toutes les Églises et même le christianisme), si le catéchète résiste au désir de faire du catéchumène un clone de lui-même et l'accueille comme un sujet autonome appelé à écrire un nouveau chapitre de cette histoire du salut (un chapitre qui lui est propre, un chapitre à la fois fidèle à l'Évangile, en prolongement des chapitres précédents et totalement inédits), alors le catéchète peut devenir pour le catéchumène une occasion d'entrer en relation avec Dieu connu comme « le Dieu de Jésus-Christ ». Mais plus encore, il m'apparaît que la catéchèse devrait, encore mieux que toute autre forme d'éducation, privilégier une telle conception de l'éducation. Car la foi chrétienne interdit au catéchète de concevoir le rapport qu'il entretient avec le catéchumène sur le mode du « rapport de filiation », partant elle lui interdit (ou devrait lui interdire) d'établir le moindre « rapport de causalité ou de possession ». En christianisme, il n'existe qu'un seul rapport de filiation celui qui s'établit entre le fidèle et Dieu. Et le

⁴ Je dois la découverte de cet ouvrage à Alain Wimmer, pasteur et formateur d'adulte dans l'Église réformée Berne, Jura, Soleure en Suisse. Je lui en suis reconnaissant.

catéchète ne peut au mieux que l'indiquer.

Pour ce faire, le catéchète pourra s'inspirer du programme d'éducation que propose Meirieu, un programme dont il souligne six dimensions : « reconnaître celui qui vient comme une personne que je ne peux façonner à mon gré » (Meirieu, 2009 : 64), « accepter que la transmission des savoirs et des connaissances ne s'effectue jamais de manière mécanique » (Meirieu, 2009 : 66), « constater sans amertume ni regret que personne ne peut apprendre à la place de quiconque » (Meirieu, 2009 : 69), « ne pas confondre l'impouvoir de l'éducation sur la décision d'apprendre et son pouvoir sur les conditions qui rendent cette décision possible » (Meirieu, 2009 : 74), « inscrire au cœur de toute activité éducative — et non point, comme c'est trop souvent le cas, à son terme — la question de l'autonomie du sujet » (Meirieu, 2009 : 78), « assumer “l'insoutenable légèreté de la pédagogie” [en renonçant à] enclore [l'] activité [pédagogique] dans un champ théorique de certitudes scientifiques » (Meirieu, 2009 : 81).

1.3. FOI ET ÉDUCATION

Au croisement de l'éducation et de la foi, on trouve deux fois deux notions qu'il semble tentant de mettre en relation deux à deux. Ainsi, à la *fides qua creditur*, à la foi qui me fait croire, à la foi comme relation à Dieu, comme fidélité et comme confiance correspondrait l'éducation-*educere*, celle qui fait sortir, qui tire hors de l'incrédulité pour rapprocher de Dieu. Tandis qu'à la foi comme croyance, comme adhésion à des dogmes comme vision particulière du monde, comme *fides quæ creditur*, comme contenu correspondrait l'éducation-*educare*, celle qui élève, qui nourrit et qui prend soin. Et l'ordre de priorité de ces deux types d'éducation serait toujours le même : d'abord l'éducation-*educere* à la *foi-fides qua creditur*, seulement ensuite l'éducation-*educare* de la *foi-fides quæ creditur*. Toujours d'abord la relation à Dieu, ensuite seulement le type ou le contenu de cette relation.

5

Il faut cependant résister à séparer complètement et définitivement les croyances et les relations. Car de fait la relation à Dieu est elle-même déterminée par des contenus : des images de Dieu, de l'être humain, du monde et des relations qu'ils entretiennent. Ainsi, une catéchèse du contenu peut tirer hors de l'incrédulité et une catéchèse de la relation peut nourrir les croyances. Et c'est pour éviter cette opposition binaire entre une éducation à la foi et une éducation de la foi que je propose d'évoquer quatre types de relation entre la foi et l'éducation, qualifié chacun par une préposition : éducation à la foi, de la foi, dans la foi et par la foi.

En conclusion de ces premières réflexions théologiques et pédagogiques, il m'apparaît qu'une catéchèse chrétienne doit définitivement renoncer à la prétention de faire de quiconque un chrétien. Elle ne peut qu'inviter le catéchumène, au mieux l'inciter, à entrer dans une relation confiante avec un Dieu

fidèle. Elle ne peut qu'exposer, au mieux proposer, des croyances crédibles, laissant à Dieu la responsabilité de donner la foi et au catéchumène, celle de l'accepter.

2. ÉDUCATION À LA FOI

Pour ne pas donner l'impression que la catéchèse est une ligne droite (car de fait, elle est toute en courbes sinueuses, en changements de rythme, en allers et en retours), j'aurais aimé pouvoir organiser les quatre prochains paragraphes (ceux qui évoquent l'éducation à la foi, de la foi, dans la foi et par la foi) de manière circulaire, pour vous permettre de commencer votre lecture là où vous le souhaitez. L'écriture discursive rendant la chose difficile, il me faut les présenter de manière linéaire, une organisation qui présente aussi des avantages. Puisqu'il faut bien commencer par l'une des quatre dimensions de la catéchèse, c'est celle de l'éducation à la foi que je vais retenir. Car avant même de songer à éduquer la foi, il faut déjà qu'il y ait « la foi ».

Considérons un point de départ où une personne (que j'appellerai « je ») est totalement étrangère à la foi, à la foi chrétienne ici s'entend ; il importe peu ici que cela soit possible ou non (personnellement, je pense que non), il suffit de faire « comme si » pour les besoins de mon propos. Le premier temps de la catéchèse sera d'éduquer le catéchumène à la foi, au sens de *educere*, de le tirer « hors de », hors de l'incrédulité ou de l'indifférence, de l'athéisme ou du péché. L'éducation à la foi est donc un processus de changement de « conversion » pour reprendre un terme théologique traditionnel. Mais il ne s'agit pas d'inscrire la foi dans « je », mais, tout au contraire, d'inscrire « je » dans la foi. Mais il ne s'agit pas que le catéchumène ait la foi, mais de lui permettre de se laisser prendre par la foi. On comprend aisément que le catéchète ne peut pas donner la foi, et que ni le changement ni la conversion ne peuvent s'imposer. Il convient de ne pas se tromper d'objectif : dans l'éducation à la foi, il s'agit de permettre, tout au plus de provoquer, la rencontre avec Dieu. Il convient de ne pas non plus se tromper de méthodes : pour atteindre l'objectif, certaines sont plus favorables que d'autres. J'en donne deux exemples, deux exemples qui représentent à mes yeux deux bonnes manières d'éduquer à la foi. J'emprunte le premier à l'Église catholique romaine et l'autre à un théologien protestant.

6

Dans son Directoire général pour la catéchèse, l'Église catholique romaine définit l'évangélisation « comme le processus par lequel l'Église, animée par l'Esprit, annonce et diffuse l'Évangile dans le monde entier » (Congrégation pour le clergé, 1997 : 48) ; détaillant le décret conciliaire *Ad Gentes*, elle en définit six étapes (charité, témoignage, première annonce, catéchèse et sacrements d'initiation, communion, mission) qu'elle compare à la construction d'un édifice. « Chaque étape s'appuie obligatoirement sur la précédente et assure la suivante » (Saint-Jean-Longueuil, 2001 : 4). Ce qui m'intéresse dans cette

description, c'est que l'évangélisation soit le fondement de la catéchèse et qu'elle se décline en trois formes qui dépassent largement une catéchèse conçue simplement comme un enseignement. « L'Église, animée par la charité, imprègne et transforme tout l'ordre temporel, en assumant et en renouvelant les cultures ; elle témoigne parmi les peuples de la nouvelle manière d'être et de vivre qui caractérise les chrétiens ; elle proclame explicitement l'Évangile, au moyen de la "première annonce", en appelant à la conversion. » (Congrégation pour le clergé, 1997).

Dans un ouvrage publié en 1993 et intitulé *Jésus à 15 ans* (il faut comprendre « Jésus pour des adolescents de 15 ans » et non pas « Jésus quand il avait 11 ans »), le théologien protestant suisse Maurice Baumann définit l'objectif fondamental de la catéchèse des adolescents. Il s'agit de les mettre en face d'un choix, qui « engage son auteur dans la vie personnelle [qui] met à l'épreuve ses convictions les questions de sens et de valeurs qui l'habitent » (Baumann, 1993 : 45).

Pour apprécier la méthode catéchétique qu'il propose, il faut se souvenir d'une distinction classique entre deux formes de communication : l'une relève du logos, c'est-à-dire qu'elle cherche à exprimer la vérité des choses, qu'elle informe, explique, clarifie, qu'elle utilise un langage discursif, épistémique, rationnel, doctrinal, celui des sciences, de la théologie ; l'autre relève du *muthos*, c'est-à-dire qu'elle cherche à provoquer des expériences, à remettre en cause des convictions, à convertir, qu'elle utilise une communication indirecte, un langage de changement, un langage poétique, métaphorique, existentiel, celui de la fiction, de l'art de l'humour, des symboles, des mythes et des rites. Des deux formes de communication, c'est évidemment la communication-*muthos* qui est la plus susceptible à faire éprouver (à l'adolescent comme à chacun) la nécessité du choix, à provoquer (chez l'adolescent comme chez chacun) le changement. Pour illustrer cette communication-*muthos* et son utilisation en christianisme (et probablement pour montrer que sa catéchèse est fidèle à l'Évangile), Baumann cite l'exemple des paraboles de Jésus. Dans un climat religieux où Dieu apparaît comme un comptable, où chacun doit compter ses bonnes et ses mauvaises actions, Jésus raconte des histoires où les comptables remettent les dettes, où les ouvriers reçoivent des salaires identiques, quel que soit le temps qu'ils ont travaillé, ou des arbres ne sont pas jugés à leur rendement en fruits, etc. En présentant des scènes de la vie ordinaire où les choses ne se passent pas comme prévu, Jésus invite ses auditeurs à réfléchir sur leur relation à Dieu et leur offre l'occasion de la réviser. Baumann, recourant à une démarche similaire qu'il adapte au contexte contemporain de la catéchèse des adolescents, élabore une catéchèse qui relève de l'éducation à la foi, une catéchèse qui vise à « permettre une réflexion et un choix personnel » (Baumann, 1993 : 92). Il la fonde sur le jeu, sur la fiction et sur l'imaginaire qui ont l'avantage de laisser au catéchumène une liberté totale, à la fois celle de percevoir l'invitation qui lui est faite et celle de l'accepter ou de la refuser. Il indique les principales stratégies pédagogiques qui permettent de mettre sa didactique en œuvre, par exemple « 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 » (Baumann, 1993 : 98), « faire surgir l'écart gênant entre le dire et le faire, entre le regard qui juge et qui oublie de se regarder lui-même » (Baumann, 1993 : 101), faire prendre du recul « par rapport à son système de convictions, par rapport à son image du monde » (Baumann, 1993 : 103), etc.

3. ÉDUCATION DE LA FOI

La deuxième dimension est celle de l'éducation de la foi. Elle consiste à vouloir faire de « je dans la foi » un « je dans une foi plus mûre », toute la difficulté résidant dans la manière de définir ce qu'est une foi plus mûre.

D'emblée, il existe un risque, celui d'une universalisation et d'une absolutisation de ce que devrait être une foi mûre. Le théologien catholique québécois Paul-André Giguère met en garde : plutôt que de recourir à une « matrice prescriptive » qu'il juge castratrice (Giguère écrit « castrante » [Giguère, 1991 : 39]), il convient de privilégier une approche en « maturités successives » qui permettent à « chaque personne concrète » de « faire face de façon satisfaisante aux défis de sens posés par les conditions présentes de son existence et de les relever en référence et en congruence avec elle » (Giguère, 1991 : 76). Ces maturités concernent les trois dimensions de la foi, une dimension affective qui « a trait à la manière de se relier aux objets de sa croyance » : une dimension active qui « désigne la manière de relier sa vie à ses croyances » et une dimension cognitive qui concerne « la manière de se relier à ses croyances personnelles comme aux croyances de la tradition spirituelle à laquelle on se rattache » (Giguère, 1991 : 51-52).

8

Une foi mûre se tient à l'équilibre (un équilibre dynamique) entre les risques qui menacent dans chacune des dimensions : « la maturité de la dimension active [...] se situe à un point d'équilibre toujours fluctuant entre la prise en charge de sa vie et l'abandon de sa vie, entre savoir s'assumer et savoir lâcher prise » (Giguère, 1991 : 88) ; « la maturité de la dimension active de la foi se situe à un point d'équilibre toujours fluctuant entre l'agir lucide et la marche dans l'obscurité » (Giguère, 1991 : 90) ; « la maturité de la dimension cognitive de la foi se situe à un point d'équilibre toujours fluctuant entre savoir et non savoir, entre compréhension et mystère, entre connaissance théologique et connaissance mystique » (Giguère, 1991 : 93).

Si l'éducation de la foi (au moins l'éducation protestante de la foi) est plutôt à l'aise et compétente quand il s'agit d'éduquer la foi crue, de transmettre des connaissances, d'enseigner des contenus (au risque de survaloriser le savoir intellectuel), elle l'est moins quand il s'agit d'éduquer les relations, qu'elles soient avec Dieu, avec les autres ou avec ses propres croyances.

Pourtant, le psychologue et théologien méthodiste étasunien James Fowler⁵ a bien montré que ce ne sont pas tant les croyances qui importent que le rapport qu'une personne établit avec elles. Sur la base des schémas des développements cognitif (Jean Piaget), moral (Lawrence Kohlberg) et psychosocial (Erik Erikson) et grâce aux entretiens qu'il a menés avec des croyantes et des croyants, Fowler a identifié six stades du développement de la foi après la « foi indifférenciée de la toute petite enfance » (0-2 ans) : au premier stade (3-7 ans), une foi projective (imitation de ce que l'enfant perçoit de la foi de ses proches) et intuitive (prise de conscience de soi, de la mort, du sexe et des tabous qui leur sont associés) ; au deuxième stade (8-15 ans), une foi mythique et littérale (l'enfant adopte les récits, les croyances, les symboles, les règles de sa communauté) ; au troisième stade (13-19 ans, mais beaucoup d'adultes y restent toute leur vie), une foi synthétique (qui offre la cohérence de l'identité personnelle) et conventionnelle (la perspective reste encore celle du groupe d'appartenance). Si chaque croyant parvient presque automatiquement au troisième stade, l'éducation de la foi lui permet (ou l'empêche) d'atteindre les deux stades suivants : au quatrième stade (dès la vingtaine, mais beaucoup d'adultes n'y parviennent jamais), la foi est individualisée et réfléchie ; et au cinquième stade (dès le milieu de la vie), la foi est conjonctive (la personne croit en ses propres valeurs ainsi qu'à celles de sa communauté, tout en les sachant relatives). Enfin, le sixième stade représente l'aboutissement du développement ; reçue comme un cadeau de la providence divine et des exigences de l'histoire la foi est universalisante (elle implique un engagement radical en faveur de la justice, une passion altruiste [*selfless*] pour un monde transformé) (Fowler, 1981: 114ss).

9

Toute la question est de savoir comment on peut passer (et faire passer quand on est catéchète) d'un stade à l'autre. À celles et ceux qui continueraient à privilégier l'éducation des contenus, Fowler signale qu'un changement dans les croyances ne provoque pas forcément un changement de stade, pas plus qu'il n'en découle. En fait, changement de stade et changement de contenu s'organisent en six modes de relations. On peut trouver aussi bien un changement de stade sans changement de contenu qu'un changement de contenu sans changement de stade ; un changement de contenu qui provoque un changement de stade qu'un changement de stade qui provoque un changement de contenu ; un changement de contenu qui va de pair avec un changement de stade qu'un changement de contenu qui évite d'avoir à changer de stade. Quant à moi, j'illustrerais volontiers ce qu'est l'éducation de la foi, avec l'image de la spirale. Car il en va de revisiter les mêmes contenus, tout en changeant de perspective, que l'on s'élève plus haut ou que l'on creuse plus profond, puisque la spirale peut conduire vers le haut ou vers le bas.

⁵ C'est Nicolas Cochand, professeur à l'Institut protestant de théologie à Paris qui le premier m'a parlé de James Fowler. Je lui en suis reconnaissant.

Dans l'éducation de la foi, l'essentiel, c'est évidemment la relation qu'un catéchumène entretient avec sa propre foi, au sens de *fides qua creditur*, c'est-à-dire avec ses propres croyances, ses propres dogmes, sa propre éthique et sa propre praxis. Or cette relation change et s'approfondit au fil des stades. Le catéchumène doit les connaître pour parvenir au stade deux (et l'Église le favorise en les exposant), y adhérer intellectuellement pour atteindre le stade trois (et l'Église le favorise en proposant des contenus crédibles, dignes de foi), se les approprier pour avancer au stade quatre (et l'Église le favorise en encourageant des formulations personnelles) et les accepter relatives pour arriver au stade cinq (et l'Église le favorise en s'engageant dans le débat et le dialogue œcuménique, interreligieux et interspirituel). Enfin, le sixième stade représente un cas à part, puisqu'il relève de la « pure *fides qua creditur* », du pur don de Dieu qui échappe à l'éducation de la foi, au catéchète et à l'Église, que le catéchumène ne peut qu'accepter et dont il doit ensuite témoigner dans son existence.

4. ÉDUCATION DANS LA FOI

Éduquer dans la foi⁶ c'est chercher à inclure « je dans une foi plus mûre » dans une foi partagée, une communauté de foi, un « nous » de la foi. Pour comprendre ce que cela signifie, un triple rappel m'apparaît nécessaire.

- Le premier rappel porte sur la place de l'Église. Le protestantisme affirme avec force que l'essentiel en matière de foi, c'est la relation interpersonnelle qui s'établit entre Dieu et un individu et que l'Église n'est jamais que seconde. Pour représenter ce modèle, les théologiens protestants privilégient le triangle dont les trois sommets peuvent être formés par Dieu, l'être humain et l'Église comme l'a par exemple proposé le théologien réformé français André Gounelle (Gounelle, 1998) ou par l'individu, la communauté et le pasteur (Dieu remplissant le centre du triangle), comme je l'avais moi-même proposé (Bauer, 2007).
- Le deuxième rappel porte sur la place du croyant dans le monde. Le théologien évangélique étasunien Brian McLaren reproche au « christianisme tel que nous le connaissons » (il faudrait surtout dire « tel qu'il est connu aux États-Unis, dans les Églises évangéliques », même si les autres formes de christianisme n'y échappent pas toujours) une mauvaise hiérarchisation des priorités. Pour un chrétien évangélique il importe d'abord d'être sauvé, ensuite de faire partie d'une Église, enfin seulement d'améliorer le monde (McLaren, 2006 : 107). À ce modèle, McLaren en oppose un autre celui d'un « christianisme en mission » qui inscrit « je », « l'Église » et « le monde » dans

10

⁶ Je dois à John Jomon Kalladanthiyil, prêtre à l'oratoire Saint-Joseph de Montréal et l'un de mes doctorants, d'avoir attiré mon attention sur le fait que la Congrégation de Sainte-Croix parle des « *Educators in faith* » dans ses documents en anglais. Je lui en suis reconnaissant.

des cercles concentriques (« je » étant inscrit dans « l'Église » et « l'Église » dans « le monde »). L'ordre des priorités est ainsi renversé et ce christianisme-là affirme que Jésus est venu pour sauver le monde, qu'il a créé une Église pour l'aider à remplir sa mission et qu'il invite des personnes à participer à cette communauté (McLaren, 2006 : 107).

- Le troisième rappel porte sur la manière dont Dieu se révèle. Dieu se révèle rarement de manière directe. Il le fait plutôt au travers de stimuli produits par des êtres humains. Certains sont ecclésiaux (et Dieu se révèle donc à travers l'Église), mais d'autres ne sont pas même explicitement chrétiens (et Dieu, qu'il ait inspiré celui qui crée ou celui qui perçoit, se révèle ainsi aussi hors de l'Église). Tous les stimuli s'adressent aux six sens des êtres humains : goût, kinesthésie, olfaction, ouïe, toucher, vue (dans l'ordre alphabétique pour ne pas les hiérarchiser).

Sur la base de ce triple rappel, je peux préciser comment je comprends la dimension « éducation dans la foi ». Elle inscrit la foi personnelle, dans un emboîtement de communautés qui concourent, chacune à sa manière, à éduquer la foi. En m'inspirant du schéma en cercles concentriques proposé par McLaren, je dirais que chaque personne vit dans une famille (premier cercle), inscrite dans une ou des Églises (deuxième cercle), qui fait ou font partie d'une société (troisième cercle), partie prenante de la Création (quatrième cercle). Et même si la foi est une relation entre « je » et Dieu, mais parce que Dieu se révèle dans chacune de ces quatre communautés et parce que la foi est une expérience qui se vit dans chacune de ces quatre communautés, elle s'éduque, se nourrit et mûrit dans chacune de ces communautés. Et chacune de ces communautés propose des formes d'éducation plus formelles, notamment celles qui relèvent de la formation, et d'autres plus informelles, notamment celles qui relèvent de l'imitation. J'en donne quelques exemples :

11

- La foi s'éduque d'abord dans la famille, parce que la foi est affaire de confiance et que les parents sont les premiers à inspirer la confiance (ou la méfiance) ; parce que Dieu est un père adoptif et une mère biologique et que nos parents servent de premier modèle paternel et maternel ; parce que c'est la famille qui la première transmet l'expérience, la pratique et le goût de la foi, c'est la famille qui la première est responsable de l'éducation à/de/dans/par la foi.
- La foi s'éduque ensuite dans une Église. Parce que la foi solitaire court le risque de l'absolutisation et de l'intransigeance et que l'inscription dans une communauté ecclésiale permet de (voire oblige à) partager et confronter sa théologie et sa foi (Bauer, 2007). Le principe vaut pour les relations entre une personne et une Église particulière, mais elle fonctionne aussi à d'autres niveaux. Ainsi l'éducation dans la foi se fait aussi de manière œcuménique dans la communauté chrétienne pour équilibrer certains aspects par trop confessionnels, de manière interreligieuse dans la communauté croyante pour relativiser toute prétention du christianisme à détenir seul la vérité, de manière

interspirituelle dans la communauté humaine pour corriger une survalorisation de la foi religieuse, au préjudice d'une confiance dans l'être humain.

- La foi s'éduque encore dans la société, simplement parce que l'on « parle » de Dieu ailleurs qu'à l'Église. Ce qui fait de moi le chrétien que je suis (Viau, 2002 : 8), c'est tout ce que j'entends, tout ce que je vois, tout ce que je sens, tout ce que je goûte, tout ce que je touche, tout ce que j'éprouve, bref tout ce que je perçois partout et tout le temps. La foi n'est ni séparée, ni séparable de la vie en général, il n'existe pas une âme distincte du cerveau ou du corps. Et parce qu'une personne « entend » « parler » de Dieu (et voit montrer Dieu, et goûte le goût de Dieu, et sent l'odeur de Dieu, etc.) ailleurs qu'à l'Église, notamment dans des œuvres d'art et dans des médias, l'éducation dans la foi se fait au moins autant hors de l'Église que dans l'Église (à la vérité, je suis même convaincu qu'elle se fait plus, mais parfois aussi malheureusement plus mal, hors de l'Église que dans l'Église).
- Enfin, la foi s'éduque dans la Création. Les stimuli culturels, ceux qui sont fabriqués par des êtres humains, ne sont pas les seuls à permettre de rencontrer Dieu. Certains stimuli naturels peuvent remplir le même rôle. Au réformé sceptique, je rappellerais simplement que Jean Calvin reconnaissait que l'Univers, même déformé par le péché, offrait des exemples de beauté susceptibles de révéler Dieu : le corps humain (Calvin, 1955 : I, V, 2) et l'harmonie de la Création (Calvin, 1955 : III, X, 2), la véritable beauté résidant dans la possibilité de reconnaître l'origine divine de l'objet regardé.

12

Pour être plus concret, j'aimerais évoquer les pistes que fournit le théologien catholique belge Luc Aerens (elle concerne l'éducation dans la foi de l'Église catholique romaine, mais pas elle seulement). Il suggère sept transitions qui doivent permettre de passer de la catéchèse paroissiale (le « fonctionnement actuel dominant ») à la catéchèse de cheminement qu'il appelle de ses vœux : passer d'une catéchèse pour enfants à une catéchèse pour tous ; d'une catéchèse par tranches d'âges à une catéchèse intergénérationnelle ; d'une catéchèse « sacramentelle » à une catéchèse de cheminement permanent ; d'une « catéchèse de présentation » (enseignement d'un contenu) à une catéchèse mystagogique (expérience du sacrement) ; d'une catéchèse thématique à une catéchèse en faisceau ; d'une catéchèse confiée à quelques catéchistes à une catéchèse confiée à la responsabilité de la communauté (Aerens, 2002 : 11). J'y trouve quelques idées stimulantes, par exemple celle de préparer toute la communauté à la célébration de chaque sacrement (en protestantisme, je dirais « préparer toute la communauté aux sacrements, aux actes pastoraux et aux autres rites de passage »), en programmant des activités catéchétiques avant et après la célébration de ces rites pour en rappeler le sens. D'autres propositions me laissent plus dubitatif, comme celle de ne proposer aux enfants que des thématiques ou des activités qui conviennent aux adultes et d'encourager les parents aux rencontres de catéchèse. Il me semble qu'au

contraire que la catéchèse des enfants requiert des méthodes et des contenus spécifiques et que celle des adolescents requiert l'absence des parents, notamment parce qu'il y est aussi question de la famille.

5. ÉDUCATION PAR LA FOI

Il me reste encore à préciser en quoi l'éducation chrétienne de la foi ou l'éducation de la foi chrétienne doit être ancrée, autrement dit ce qu'il lui faut pour qu'elle devienne, précisément, chrétienne. En protestantisme, on aime bien utiliser « la Bible » pour évaluer le caractère chrétien d'une parole ou d'une action (mes étudiants évangéliques justifient leurs choix en disant « la Bible dit... » tandis que les catholiques préfèrent dire « le Pape a dit... » ; j'assume la caricature). Et certains postulent qu'il n'en va pas autrement quand il s'agit de la catéchèse. Pour respecter fidèlement et strictement le principe du *Sola Scriptura*, le catéchète devrait pouvoir fonder ses mots, ses gestes, mais plus largement ses méthodes pédagogiques et sa conception de l'éducation sur un ou des texte(s) biblique(s). Or une telle position est vite teintée d'un fondamentalisme plus ou moins strict, qui feint d'ignorer que la Bible est une collection de livres parfois contradictoires et que la Bible est le produit d'un contexte historique, religieux et culturel différent du nôtre. Même l'Écriture n'est pas « maître de la Parole » (Dubied, 1992 : 79), une Parole que Dieu adresse aussi, autrement et ailleurs que dans la Bible, ce que les réformés appellent le témoignage intérieur du Saint-Esprit, une inspiration directe de chaque croyante et de chaque croyant. Comme l'a souligné le théologien protestant libéral français André-Numa Bertrand, ce qui rend évangélique, au sens premier du terme, un mot, un geste, une méthode pédagogique ou une conception de l'éducation, c'est l'équilibre dynamique entre ces deux sources d'inspiration. C'est le témoignage intérieur du Saint-Esprit, non pas comme « jugement arbitraire personnel », mais comme « fruit de l'autorité divine », qui permet au chrétien de reconnaître « dans les Écritures la Parole de Dieu » (Bertrand, 1985 : 152) et c'est la Bible qui évite à la religion de sombrer dans « [l] illuminisme et [un] radical individualisme » (Bertrand, 1985 : 159) en introduisant une dimension objective dans l'inspiration. Dans cette perspective, je tiens à distinguer encore un quatrième type de relation entre l'éducation et la foi, celle d'une éducation inspirée par la foi, une éducation pleinement évangélique sans pour autant s'ancrer directement et explicitement dans la Bible, dans le symbole des apôtres ou dans une confession particulière de la foi, une éducation par la foi.

13

Éduquer par la foi, c'est évidemment prendre un risque, celui de prétendre pratiquer une éducation chrétienne sans pouvoir la justifier par un verset biblique, ni par un élément de confession de foi, ni par une déclaration d'un magister. Mais éduquer par la foi, c'est laisser la foi inspirer l'éducation à la foi, de la foi et dans la foi. C'est la laisser inspirer « je » et « nous », la laisser inspirer l'éducation, la foi et les relations entre ces différents éléments, le « à », le « de », le « dans » et le « par ». Je souligne en passant combien l'éducation par la foi se rapproche de l'éducation à la foi, ce qui démontre que mes distinctions

quant à une éducation à la foi, de la foi, dans la foi et par la foi n'ont de valeur qu'heuristique et que ces quatre dimensions de la catéchèse sont toujours étroitement liées.

Mais je reviens à l'éducation par la foi. S'il n'est pas toujours possible de recourir à un texte biblique pour justifier sa catéchèse, d'où le catéchète peut-il tirer son inspiration et surtout, quelle démarche catéchétique peut-il adopter ? Un sociologue quaker étasunien, Parker J. Palmer a consacré un petit livre à ce qu'il appelle une spiritualité de l'éducation⁷ auquel je dois beaucoup.

Il y propose de transformer l'enseignement en reconsidérant les motivations qui régissent l'apprentissage. Quand le désir de savoir repose sur la curiosité (d'où résulte le savoir spéculatif) et le contrôle (d'où résulte le savoir appliqué), la réalité (du latin *res* qui évoque une chose que l'on pourrait posséder) devient un objet à manipuler dont on peut organiser une petite portion pour son bonheur personnel. Mais une telle conception est une violence faite au monde, parce qu'elle postule que celui-ci n'a pas de sens, qu'il n'est qu'une somme de stimuli informes à laquelle l'esprit humain donne un sens. Mais le désir de savoir peut avoir une autre motivation, l'amour qui permet « d'entrer dans la réalité de l'autre et de l'embrasser dans sa totalité » et de laisser « l'autre entrer dans notre propre réalité et l'embrasser dans sa totalité » (Palmer, 1983 : 8). Palmer qualifie ce type d'éducation de « spirituelle », au sens où elle inclut une transcendance qui fait irruption tant dans le soi-qui-connaît que dans le monde-qui-est-connu pour éviter à l'un d'avoir à posséder l'autre. La foi chrétienne répond à une telle motivation avec son idée de l'Incarnation, « Dieu fait irruption dans notre réalité pour révéler ce que nous sommes, nous et le monde » (Palmer, 1983 : 14), et l'espoir exprimé par Paul en 1 Corinthiens 13 : l'amour me permettra de connaître aussi complètement que je suis connu.

14

Palmer énonce un certain nombre de principes qui doivent régir une éducation motivée par l'amour :

- Respecter un principe épistémologique de base : la vérité n'est ni intérieure (propre à chacun) ni extérieure (un objet que l'on pourrait posséder), mais elle est réciproque. Elle se situe dans l'entre-deux, dans une relation d'adéquation entre le soi-qui-connaît et le monde-qui-est-connu.
- Remédier aux défauts de l'éducation traditionnelle : éviter que la salle de cours devienne une plateforme d'où l'étudiant observe ce que le professeur pense de ce que certains auteurs pensent de certains sujets ; ne pas considérer l'étudiant comme une page blanche sur laquelle s'imprime une connaissance purement empirique ; ne pas concevoir l'apprentissage comme une compétition individuelle ; former des participants responsables et cocréateurs plutôt que des manipulateurs d'objet, mais qui manipulent aussi le monde et les autres.

⁷ Je dois la découverte de ce petit livre au théologien Éric von Zinkernagel, qui a été mon paroissien dans l'Église protestante francophone de Washington, DC. Je lui en suis reconnaissant.

- S'inspirer des disciplines de la pratique monastique : étudier les textes classiques pour percevoir et corriger les distorsions du présent ; aller au-delà des apparences (notamment par la prière et la contemplation) pour bénéficier d'une expérience spirituelle immédiate et personnelle ; partager la vie communautaire pour corriger mes propres distorsions, pour donner et recevoir de l'amour.
- Construire un espace d'enseignement ouvert pour pouvoir dépasser les barrières que nous nous imposons (dont la peur de paraître ignorant), limité pour ne pas engendrer la confusion, pour diminuer l'anxiété, et hospitalier (au sens de *hospitality*) pour que chacun se sente accueilli.
- Si l'amour doit être la motivation du désir de savoir, le souci de la vérité doit être sa condition. Il implique d'être fidèle à sa propre vérité intérieure (plutôt que de se conformer aux autres). Il implique aussi, parce que la nature humaine est parfois obscurcie par l'ignorance ou par l'envie, d'enseigner aux autres non pas ce qu'ils veulent entendre, mais ce que nous dicte notre vérité intérieure. Et parce que notre propre nature est parfois obscurcie par l'ignorance ou par l'envie, nous devons laisser les autres nous répondre non pas selon nos propres attentes, mais selon leur vérité intérieure. Ce qui n'est pas toujours simple !

6. CONCLUSION

J'aimerais, pour conclure, aborder une question récurrente quant à la catéchèse, celle de son but. Autrement écrit, doit-elle être ecclésiocentrée, christocentrée ou théocentrée ?

15

Je propose de répondre en prenant en compte les différentes formes de catéchèse que j'ai examinées. Il me paraît préférable que l'éducation à la foi, si elle a pour fonction première d'amener les catéchumènes vers Dieu, soit théocentrée : Dieu est à la fois son sujet (c'est lui qui éduque) et son objet (c'est vers lui que l'on éduque). Il me paraît préférable que l'éducation de la foi, si elle a pour fonction première de former et d'informer la foi des catéchumènes, soit christocentrée : la foi chrétienne se caractérise précisément par le fait qu'elle est chrétienne, c'est-à-dire qu'elle affirme que Jésus est le Christ, l'image fidèle de Dieu ; une éducation chrétienne de la foi (ou une éducation de la foi chrétienne) doit donc dire qui est le Christ. Il me paraît possible que l'éducation dans la foi, si elle a pour fonction de permettre aux catéchumènes de faire l'expérience de la vie chrétienne, soit ecclésiocentrée : elle peut promouvoir une orthodoxie et une orthopraxie, celle d'une Église chrétienne particulière. Quant à l'éducation par la foi (en tout cas une éducation par la foi chrétienne, je ne veux pas parler pour d'autres), je crois qu'elle a pour objectif de rendre les catéchumènes « les meilleurs êtres humains possibles », quel que soit leur foi (religieuse ou non, monothéiste ou polythéiste, chrétienne, juive ou musulmane) ou leur athéisme, ou leur agnosticisme ou leur indifférence. En ce sens, il me paraît préférable d'ajouter une quatrième catégorie, une catéchèse humanocentrée, pour signifier que l'éducation par la foi a pour fonction de participer à l'humanisation des personnes.

Comme une question de contrôle, je suggère à chaque catéchète de se demander quel serait son sentiment si, au terme d'une catéchèse protestante (je prends l'exemple qui me concerne le plus directement, mais la question vaut pour toutes les Églises), un catéchumène devient orthodoxe ou musulman (un cas de figure que chacun adaptera à sa propre réalité). Devrait-il considérer cela comme un succès ou comme un échec ? Évidemment, la réponse à cette deuxième question dépend de la réponse donnée à la première question. Dans une éducation humanocentrée, ou théocentrée, le catéchète se réjouira que le catéchumène devienne croyant, peu importe qu'il le soit comme un chrétien, un juif ou un musulman. Dans une catéchèse christocentrée, il pourrait (je ne suis pas convaincu qu'il devrait) considérer comme un semi-échec le fait qu'un catéchumène devienne juif ou musulman, puisqu'il aurait en quelque sorte « Dieu sans le Christ » ; mais en tous les cas, il se réjouira que le catéchumène devienne chrétien, peu importe qu'il le soit en orthodoxe, en catholique ou en protestant. Seule une éducation uniquement ecclésiocentrée protestante ou catholique pourrait considérer comme un échec qu'un catéchumène devienne orthodoxe. Et encore, cela devrait dépendre de l'origine du catéchumène. Pour une catéchèse protestante, qu'un athée devienne orthodoxe devrait par exemple être considéré, pour le moins, comme un demi-succès.

7. BIBLIOGRAPHIE

16

AERENS, L. (2002). *La catéchèse de cheminement : pédagogie pastorale pour mener la transition en paroisse*. Bruxelles : Lumen Vitae.

BAUER, O. (2007). « Vers une communauté d'individus. Le cas de l'Église protestante francophone de Washington, DC. » Dans J. Richard & M. Dumais (dir.), *Église et communauté* (p. 59-78). Montréal : Fides.

BAUMANN, M. (1993). *Jésus à 15 ans : didactique du catéchisme des adolescents*. Genève : Labor et Fides.

BORG, M. J. (2003). *The Heart of Christianity: rediscovering a life of faith*. San Francisco: HarperSanFrancisco.

BRASSENS, G. (1965). *Georges Brassens : le mécréant, textes de G. Brassens, Paul Fort, Victor Hugo, Louis Aragon... [et al.]* G. Brassens, chant et guit. ; Victor Apicella, guit. ; Pierre Nicolas, cb ; Barthélémy Rosso, guit. [Enregistrement sonore]. Paris Philips, [1965].

BUBER, M. (1991). *Deux types de foi : foi juive et foi chrétienne*. Paris : Éditions du Cerf.

BULTMANN, R. (1976). « Le groupe des notions de *pistis* dans le Nouveau Testament. » Dans R. Bultmann & A. Weiser (dir.), *Foi* (p. 60-113). Genève : Labor et Fides.

CALVIN, J. (1955). *Institution de la religion chrétienne*. Genève : Labor et Fides.

CONGRÉGATION POUR LE CLERGÉ (1997). *Directoire général pour la catéchèse*. Repéré à http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cclergy/documents/rc_con_ccatheduc_doc_1704_1998_directory-for-catechesis_fr.html

DIOCÈSE DE SAINT-JEAN–LONGUEUIL (2001). *Vers un projet catéchétique diocésain : Diocèse de Saint-Jean–Longueuil*.

DUBIED, P.-L. (1992). *Apprendre Dieu à l'adolescence*. Genève : Labor et Fides.

FOWLER, J. W. (1981). *Stages of faith: the psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper & Row.

GAFFIOT, F. (Dir.) (1934). *Dictionnaire Latin-Français*. Paris: Hachette.

GIGUÈRE, P.-A. (1991). *Catéchèse et maturité de la foi*. Montréal : Novalis.

GOUNELLE, A. (1988). *Définition de l'Église*. Études théologiques et religieuses, 63 (1), 67-76.

MCLAREN, B. D. (2006). *A generous orthodoxy: why I am a missional, evangelical, post/Protestant, liberal/conservative, mystical/poetic, biblical, charismatic/contemplative, fundamentalist/Calvinist, Anabaptist/Anglican, Methodist, Catholic, green, incarnational, depressed-yet-hopeful, emergent, unfinished Christian*. El Cajon, CA: Youth Specialties.

MEIRIEU, P. (2009). *Frankenstein pédagogue*. (6^e éd.). Paris: ESF édition.

17

Ortigues, E. (sans date). *Foi*. Encyclopaedia Universalis. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/foi/>

PALMER, P. J. (1983). *To know as we are known: a spirituality of education*. San Francisco: Harper & Row.

VIAU, M. (2002). *L'univers esthétique de la théologie pratique*. Montréal : Médiaspaul.