

# Jalons pour une théologie de l'enfant

*L'article qui suit est le fruit du travail d'un séminaire interdisciplinaire sur la théologie de l'enfant. L'étude se déploie selon l'ordre des disciplines théologiques : Ancien Testament, Nouveau Testament, histoire et dogmatique, puis théologie pratique. Néanmoins, chaque section a fait l'objet de regards croisés interdisciplinaires. Le parcours présenté reste partiel et les sujets abordés ne couvrent pas l'ensemble du champ ; le résultat ne prétend donc pas être une « théologie de l'enfant ». On peut néanmoins suggérer que les éléments fournis sont représentatifs d'un ensemble plus vaste de données et espérer qu'ils apportent une contribution utile à l'étude du sujet.*

## **I. Ancien Testament : la révélation de Dieu à Samuel**

Le récit de l'appel de Samuel se distingue à plusieurs égards des autres récits de vocation vétérotestamentaire : le destinataire de l'appel et de la parole de Dieu est un enfant, tout d'abord ; ensuite, le récit est très détaillé ; et enfin, les objections que l'on rencontre habituellement dans ce genre littéraire prennent une forme différente : Samuel n'objecte pas mais ne reconnaît pas la voix de Dieu ; il lui faut l'aide d'un adulte, lui-même disqualifié du point de vue de la vocation, à qui Dieu ne s'adresse plus, pour repérer la source de l'appel.

Ce récit soulève de multiples questions : Dieu agit-il par l'intermédiaire des enfants ? De quelle manière s'y prend-il ? Les enfants sont-ils des instruments de Dieu ? C'est avec ces questions à l'esprit que nous allons lire 1 Samuel 3.

Joseph A. Grassi explique que l'enfant est perçu de trois manières différentes dans l'Ancien Testament<sup>1</sup>. Premièrement, il est un cadeau de Dieu. La naissance d'un enfant est un don, un miracle divin. Samuel entre dans cette catégorie. En 1 Samuel 1.19-20, Anne explique ainsi la signification du nom de

---

<sup>1</sup> Joseph A. GRASSI, « Child », in David N. FREEDMAN, sous dir., *The Anchor Bible Dictionary*, vol. 1, New York, Doubleday, 1992, p. 905.

l'enfant : « Dieu a exaucé ». Dieu s'est souvenu d'elle et lui a donné un enfant alors qu'elle était stérile. Deuxièmement, l'enfant était symboliquement une garantie de l'alliance entre le peuple d'Israël et son Dieu. L'alliance était basée sur la promesse faite à Abraham, qui devait devenir « le père d'une multitude de nations » (Gn 17.4, NBS, idem pour la suite, sauf mention contraire). L'enfant (Isaac) est l'enfant de la promesse. Judith M. Gundry-Volf, tout en souscrivant à ces deux catégories – les enfants comme cadeaux de Dieu et « comme garantie » de la promesse divine – nuance en rappelant que dans le contexte vétérotestamentaire, les enfants ne sont pas idéalisés : ils sont parfois décrits comme ignorants, capricieux et ayant besoin d'une stricte éducation<sup>2</sup>. Troisièmement, Joseph Grassi parle des enfants comme d'instruments de l'action de Dieu<sup>3</sup>. R.E. Clemens cite à ce propos quelques exemples d'enfants utilisés par Dieu dans son œuvre : par exemple Joseph, Salomon ou encore David (curieusement, ces deux auteurs oublient Samuel). Clemens conclut en soulignant que Dieu agit par l'intermédiaire des enfants<sup>4</sup>.

### *Le statut de Samuel*

1 Samuel 3.1-4.1a présente à deux reprises Samuel comme un *na'ar* (v.1 et 8). Le terme hébreu peut être traduit de plusieurs manières : enfant, jeune homme, serviteur. Sur les 239 occurrences vétérotestamentaires du mot<sup>5</sup>, un quart environ se trouvent en 1 Samuel. Le dictionnaire de Brown, Driver et Briggs parle de *garçon* et de *jeune* (*lad, boy, youth*) comme premier sens possible et mentionne 8 versets des livres de Samuel, dont deux font directement référence au personnage de Samuel : 1 Samuel 1.22 et 24<sup>6</sup>. Pour traduire le mot *na'ar*, il faut parcourir ses occurrences des trois premiers chapitres de 1 Samuel : la stérilité et le déshonneur d'Anne, l'exaucement de Dieu, la naissance de Samuel et son arrivée à Silo ; le mot apparaît dans ces trois chapitres à quatorze

<sup>2</sup> Judith M. GUNDRY-VOLF, « The Least and the Greatest : Children in the New Testament », in Marcia BUNGE, sous dir., *The Child in Christian Thought*, Grand Rapids, Eerdmans, 2001, p. 34-36.

<sup>3</sup> Joseph A. GRASSI, *op. cit.*

<sup>4</sup> R.E. CLEMENS, « The relation of Children to the People of God in the Old Testament », *Baptist Quarterly* 21, 1966, p. 205.

<sup>5</sup> Ludwig KOEHLER et Walter BAUMGARTNER, *The Hebrew and Aramaic Lexicon of the Old Testament. The New Koehler Baumgartner in English [HALOT]*, trad. M. E. J. RIDCHARDSON, vol. II, Leyde, E. J. Brill, 1995, p. 707 ; H.F. FUCHS, « *na'ar* », in J. BOTTERWECK & H. RINGGREN, sous dir., *Theological Dictionary of the Old Testament [TDOT]*, vol. IX, Grand Rapids, Eerdmans, 1998, p. 479 ; A. EVEN-SHOSHAN, *A New Concordance*, Jérusalem, Kyriat Sefer, 1983, p. 766-768, répertoire 240 occurrences du mot dans l'A.T.

<sup>6</sup> BROWN, DRIVER et BRIGGS, *Hebrew and English Lexicon of the Old Testament*, Londres, Oxford University Press, 1907, p. 654-655. *HALOT*, p. 707, en revanche, dans son paragraphe « garçon, adolescent » (*lad, adolescent*), cite deux exemples dans Samuel mais ne cite pas les trois premiers chapitres du livre.

reprises<sup>7</sup>. À onze reprises, il désigne Samuel<sup>8</sup> : six fois alors qu'il vient d'être sevré, une fois lorsqu'on décrit ses vêtements, deux fois avec le verbe « grandir », et deux fois dans le récit du chapitre 3. Jusqu'à la fin du chapitre 3, Samuel n'est jamais mentionné sans ce mot. Il est vrai que *na'ar* est souvent utilisé sans la mention de Samuel, mais l'inverse ne se produit jamais dans les trois premiers chapitres. De cette précision systématique, on doit déduire que Samuel était jeune et n'était encore qu'un enfant lors de ces événements. De plus, dès le chapitre 4, le terme n'est plus associé au nom de Samuel. Une précision confirme : Samuel « grandissait », donc il n'avait pas fini sa croissance<sup>9</sup>.

Si l'on cherche à être plus précis en se demandant quel âge avait Samuel, on peut signaler quelques autres données : (1) le verset 15 indique qu'il devait être capable d'ouvrir les portes de la maison de Dieu<sup>10</sup> ; (2) 1 Samuel 2.21 précise : « Le SEIGNEUR intervint en faveur d'Anne, et elle fut enceinte ; elle mit au monde trois fils et deux filles. Le jeune Samuel grandissait auprès du SEIGNEUR. » Anne eut donc cinq enfants après Samuel. La proximité de cette information et de la croissance de Samuel suggère que quelques années (cinq au moins) étaient passées depuis son arrivée auprès du prêtre Éli. (3) D'après Flavius Josèphe, Samuel avait 12 ans lors de la première révélation de Dieu<sup>11</sup>.

En fait, quoi qu'il en soit de l'âge exact de Samuel, ce troisième chapitre du livre suggère que Samuel a un statut d'enfant en transition. Il semble passer de l'enfance à l'adolescence ou la jeunesse. Tout d'abord, aux versets 1 et 8 apparaît le *na'ar* qui disparaît de la suite. Le premier verset commence ainsi : « Le jeune Samuel officiait pour le Seigneur ». Le verset 19 poursuit : « Samuel grandissait » ; et le verset 20 : « tout Israël... sut que Samuel était accrédité comme prophète ». Finalement, le premier verset du chapitre suivant fait aboutir cette transition : « La parole de Samuel était pour tout Israël ». Comme l'analyse Ralph W. Klein : « Ce chapitre [3] conclut la série des récits de la jeunesse de Samuel<sup>12</sup>. » De plus, comme le suggère Mary J. Evans, 4.1 s'oppose à 3.19-21<sup>13</sup>. Au chapitre 3, Samuel servait le Seigneur devant Éli, et il était en quelque sorte sous sa protection et sous sa

<sup>7</sup> 1.22 ; 1.24a ; 1.24b ; 1.25 ; 1.27 ; 2.11 ; 2.13 ; 2.15 ; 2.17 ; 2.18 ; 2.21 ; 2.26 ; 3.1 ; 3.8.

<sup>8</sup> Il désigne d'autres personnages aux v.13, 15 et 17 du ch.2. L'identité exacte des personnes visées fait ici débat. S'agit-il des fils d'Éli ou alors de leurs serviteurs ? Le *na'ar* du verset 13 désigne apparemment plutôt un serviteur d'un des fils d'Éli. Les v.15 et 17 semblent renvoyer en revanche aux fils d'Éli eux-mêmes : c'est précisément à leur sujet qu'est rédigé le passage (2.12-17). L'auteur cherche à montrer leur mépris de Dieu et de ses prescriptions. C'est leur perversité qui est décrite.

<sup>9</sup> On pourrait, dans ce sens, faire valoir la correspondance entre Samuel qui « grandissait » (*megalunô*, LXX) et Jésus dans le temple (Lc 2.52), dont il est dit aussi qu'il grandissait (*prokoptô*).

<sup>10</sup> Les portes de l'entrée du parvis, selon la note de la Bible d'étude Semeur 2000, p. 383.

<sup>11</sup> JOSÈPHE, *Antiquités Judaïques* V, 10, 4.

<sup>12</sup> Ralph W. KLEIN, *1 Samuel*, WBC, Waco, Word Books, 1983, p.35.

<sup>13</sup> Mary J. EVANS, *1 and 2 Samuel*, NIBC, Peabody – Carlisle, Hendrickson – Paternoster, 2003, p. 29.

responsabilité, alors qu'au début du chapitre 4, Samuel s'adresse à tout le peuple. L'expression « la parole du Seigneur » apparaît d'ailleurs dans les deux textes : au chapitre 3 pour souligner sa rareté à cette époque ; au chapitre 4 pour signifier que Dieu continue à se révéler à Samuel. La situation a donc changé entre le chapitre 3 et le chapitre 4.

### *Le principe du renversement*

Il est étonnant que Dieu laisse de côté le prêtre Éli et s'adresse au jeune enfant Samuel. Ce n'est pas miraculeux, l'enfant est capable d'écouter et de parler, mais c'est l'illustration d'un principe bien présent dans la Bible : le renversement. Le Psaume 8 pousse d'ailleurs cette logique du renversement, toujours à propos de l'enfant, jusqu'à son extrémité miraculeuse : c'est par « la bouche... des nourrissons » que Dieu impose le silence à ses ennemis (v.3). On trouvera dans d'autres contextes bibliques des formes différentes de renversements, notamment le renversement hommes-femmes (par exemple la femme plus intelligente que son mari, ce qui, dans le contexte de l'époque, est un ressort classique d'ironie ; Manoah et sa femme, Jg 13 ; Nabal et Abigaïl, 1 S 25). Le fonctionnement du renversement dépend évidemment du contexte social dans lequel on se trouve.

Dans le récit de Samuel, sur quoi porte le renversement ? Sur le fait que Dieu parle par un enfant, ou bien qu'il ne parle plus par les canaux habituels du sacerdoce ? Dans l'Ancien Testament, il faut reconnaître que Dieu n'a pas pour habitude de se révéler à des enfants. Ceci dit, les révélations divines de ce type ne sont pas non plus fréquentes, tous destinataires confondus. À propos du premier verset du chapitre 3, André Caquot et Philippe de Robert écrivent : « La rareté des révélations divines n'a pas une connotation négative, mais souligne plutôt le caractère "précieux" [...] parce qu'exceptionnel, de celle qui va suivre<sup>14</sup>. » Donc non seulement Dieu se révèle de façon particulière, mais il choisit de ne pas se révéler à un adulte alors qu'il en avait la possibilité. Bien qu'avancé en âge, Éli demeurait là à son service. Dieu préfère s'adresser à un enfant.

Cela étant, il faut rappeler que dans l'Ancien Testament, le renversement, par définition distinct de l'ordinaire, intervient avec une certaine régularité. Dès le début, Dieu choisit un peuple qui n'est ni nombreux ni puissant, donnant le ton au principe selon lequel « Dieu choisit et exalte le petit<sup>15</sup> », d'Israël à Gédéon et David en passant par Samuel.

---

<sup>14</sup>. André CAQUOT et Philippe DE ROBERT, *Les livres de Samuel*, CAT, Genève, Labor et Fides, 1994, p.66.

<sup>15</sup>. Élian CUVILLIER, « Jésus enfant, Jésus et les enfants dans le premier évangile : une christologie du petit », *Lumen Vitae* LXII/1, 2007, p.25.

### *Pour une théologie de l'enfant*

*Dieu agit-il par l'intermédiaire des enfants ?* Il est étonnant que Dieu ne confie pas de mission à Samuel. Il ne lui dit jamais qu'il devra annoncer ce qu'il va entendre. Dieu ne lui dit pas non plus qu'il le choisit comme prophète ni comme juge. Néanmoins, Samuel sera reconnu comme prophète (3.21) après cet événement. Dieu ne donne pas d'ordre à Samuel et pourtant le message sera transmis. Éli lui-même veut en connaître le contenu. Ce récit montre donc que Dieu utilise Samuel pour transmettre sa parole, et il met en scène un enfant qui reçoit et transmet un message de Dieu, de façon relativement naturelle et spontanée.

*Quel regard Dieu porte-t-il sur les enfants ?* Tout d'abord, Dieu ne reproche nullement à Samuel de ne pas avoir compris qu'il l'appelait. L'enfant doit encore apprendre et grandir. Dieu ne lui tient donc pas rigueur de son manque de savoir et il est même patient avec lui. Il appelle et rappelle Samuel quatre fois avant que l'écoute devienne possible. Mais Dieu ne considère pas non plus que Samuel est incapable de rien comprendre. En témoigne le contenu de la révélation qui lui est faite : la nouvelle est difficile et solennelle ; l'entendre exige de l'enfant une prise de responsabilité. Dieu ne sous-estime donc pas Samuel mais le considère comme un être à part entière, une personne capable d'écouter, de comprendre et de transmettre un message difficile.

*Le rôle des adultes.* Samuel n'est cependant pas seul et il faut souligner l'importance du rôle d'Éli dans ce récit. Sans lui, pas d'écoute. Philippe de Robert et André Caquot parlent à propos de la formule donnée par Éli à Samuel d'un « mot de passe » pour accéder à la révélation<sup>16</sup>. Ce « mot de passe » vient de l'adulte. Le prêtre a plus d'expérience et de connaissance, et il est chargé de transmettre son savoir au plus jeune.

*L'enfant Samuel et le lecteur de l'Écriture.* Dès qu'il entend la voix, l'enfant répond, se lève, va vers le prêtre et retourne se coucher sur l'ordre d'Éli. Il persévérera ainsi à trois reprises, retournant se coucher sans comprendre. Il se contente de faire ce qui lui semble juste et d'obéir. Son obéissance est accentuée au verset 18 : malgré sa peur, il transmet le message à Éli lorsque celui-ci le lui commande. Ensuite, Samuel ne se suffit pas à lui-même. Dépendant de Dieu, il l'est pour son message : il n'invente rien lorsqu'il parle à Éli (v.18). Mais il doit aussi à Éli d'avoir pu entrer en communication avec Dieu. Cette dépendance à l'égard de l'adulte et de Dieu apparaît dans le dialogue des versets 17 et

---

<sup>16</sup>. André CAQUOT et Philippe DE ROBERT, *op. cit.*, p. 69.

18, où Éli insiste pour connaître le contenu du message divin, invoquant le nom de Dieu, et où Samuel dit « tout », se soumettant à l'autorité de Dieu et d'Éli.

## II. Nouveau Testament : l'enfant dans les écrits pauliniens

L'image de l'enfant est bien présente dans les écrits pauliniens, plus, probablement, que l'enfant lui-même. Celui-ci apparaît surtout dans les tables domestiques qui en font cependant, c'est intéressant de le noter, une personne à part entière, responsable et destinataire des exhortations de l'apôtre (Paul, contrairement à Jacques, ne s'adresse pas à des personnes extérieures à la communauté). Dans les images, l'enfant est présenté comme un être qui ne sait pas (dans son rapport au bien et au mal), qui a besoin d'être instruit, selon une certaine progression (du lait à la nourriture solide). Positivement, l'image de l'enfant apparaît implicitement dans le motif paulinien de l'imitation, par exemple en 1 Corinthiens 4.14ss.

### *Le vocabulaire utilisé*

Le champ lexical de l'enfant, dans les épîtres de Paul, rassemble plusieurs mots : *teknon* (39 occurrences pauliniennes sur les 99 néotestamentaires) ; *nèpios* (11 sur 15)<sup>17</sup> ; *paidion* (1 sur 52)<sup>18</sup> ; *brepfos* (1 sur 8)<sup>19</sup>. En nous concentrant sur l'usage des deux premiers termes, plus fréquents, nous allons parcourir quelques lieux clés de l'utilisation du vocabulaire de l'enfance.

### *La filiation*

Le langage de l'enfance, tout d'abord, est fréquemment utilisé en rapport avec l'idée de *filiation* (c'est en particulier *teknon* qui est concerné). L'« enfant » peut alors évidemment être un adulte, mais il est placé, par le langage de la filiation, dans un rapport d'appartenance à d'autres ou à un domaine d'existence particulier. Les croyants, dans le discours de Paul, sont « enfants de Dieu » (l'expression n'apparaît pas dans les synoptiques mais on la trouve à deux repri-

---

<sup>17</sup>. Le mot *nèpios* apparaît en fait surtout en 1 Co 13.11 (4 fois sur les 12 usages pauliniens), où l'enfance désigne un stade passé, distinct de l'âge adulte.

<sup>18</sup>. Le mot *paidion* apparaît en 1 Co 14.20, où le croyant est appelé à être ou ne pas être un enfant selon qu'il s'agit du mal ou du jugement. Le mot revient en Mt 18.3, où Jésus appelle le croyant à devenir comme un enfant, à s'abaisser pour être grand dans le Royaume. En Rm 16.19, à nouveau à propos du bien et du mal, Paul écrit que ses destinataires sont purs en ce qui concerne le mal, c'est-à-dire que l'usage du mot est positif (synonyme d'innocence, pureté).

<sup>19</sup>. *Brepfos* apparaît en 2 Tim 3.15, à propos de l'enfance de Timothée durant laquelle l'Écriture lui a été enseignée. Le terme est employé par Luc dans l'épisode de l'accueil des petits enfants par Jésus (mais pas dans les parallèles synoptiques).

ses chez Jean). Ils sont aussi, selon des formulations très proches : « enfants de la promesse » (Ga 4.28), « enfants [...] de la femme libre » (Ga 4.31 ; en référence à la descendance d'Abraham), « enfants de lumière » (Ép 5.8) ; en revanche, les non-croyants sont « enfants de la chair » (Rm 9.8), « enfants de la délaissée » (Ga 4.27), « enfants de la colère » (Ép 2.3). Romains 8.15-17 peut servir de clé de lecture à cet ensemble d'expressions : les croyants ont reçu un Esprit d'adoption filial et sont donc cohéritiers du Christ et héritiers de Dieu et de la promesse. Chacun, petit ou grand, est donc de ce point de vue « enfant » de quelqu'un ou de quelque chose. La relation de filiation qui caractérise tout particulièrement le jeune âge, d'un point de vue humain, est étendue, d'un point de vue spirituel, à tous les âges. La relation que Paul établit avec ses « disciples » ou avec certains de ses collaborateurs, voire avec ses Églises, de même, est aussi décrite dans le langage de la filiation<sup>20</sup>.

Au sens littéral, l'idée de filiation apparaît aussi à propos des relations entre parents et enfants des *tables domestiques* (Ép 5-6 ; Col 3), où Paul traite des règles de conduite de la maisonnée chrétienne. L'âge des enfants concernés n'est pas précisé, mais ils sont en âge de comprendre. La relation est marquée par l'obéissance, selon le commandement du Décalogue qui régissait les relations parents-enfants dans le monde juif. Le commandement s'inscrit néanmoins dans une forme de réciprocité inhabituelle dans l'Antiquité : « Et vous pères n'irritez pas vos enfants, mais élevez-les par l'éducation et les avertissements du Seigneur » (Ép 6.4) ; de même en Colossiens 3.21, apparaît cette précision : « de peur qu'ils ne se découragent ». Les relations filiales ou parentales apparaissent également en 1 Timothée 3.1-13, à propos des qualifications des évêques ou ministres. Dans les deux cas, ils doivent savoir maintenir leurs enfants dans l'obéissance (BS). Le texte fait référence au devoir d'éducation des enfants par leur père. Judith M. Gundry-Volf fait à ce propos le lien avec les paroles des Proverbes, instructions d'un père à son fils : « mon fils, sois attentif à l'éducation que tu reçois de ton père, et ne néglige pas l'instruction de ta mère » (Pr 1.8, BS ; voir aussi Ép 6.1 : « enfants obéissez à vos parents dans le Seigneur »)<sup>21</sup>. À propos de cette responsabilité éducative des parents, 2 Timothée 3.15 mentionne l'éducation reçue par Timothée de sa mère et de sa grand-mère (2 Tm 1.5) : grâce à elles, « depuis ta plus tendre enfance [*brepheos*] tu connais les Écrits sacrés » (2 Tm 3.15).

---

<sup>20</sup>. On peut citer en particulier Onésime, « enfant que j'ai engendré en prison » (Phm 10) ; Timothée, « qui, dans le Seigneur, est mon enfant bien-aimé et digne de confiance » (1 Co 4.16-17 ; Ph 2.22) ; Tite (2 Co 12.18). Le cas d'1 Th 2.7 (*nèpios*) mérite mention. Les apôtres se sont comportés à l'égard des croyants à la manière d'une mère pour ses enfants : avec douceur, vérité, affection, sans autoritarisme.

<sup>21</sup>. Judith GUNDRY-VOLF, *op. cit.*, p. 57.

La situation particulière d'*1 Corinthiens 7.12-14* évoque un aspect précis de la filiation (de même que du lien conjugal), qui est toutefois notoirement difficile à interpréter. L'enfant issu d'un « couple mixte », croyant-non-croyant, est « saint » grâce à son parent chrétien ; sinon, il serait impur. Les deux interprétations en présence sont les suivantes : (1) Le croyant et les enfants sont saints en ce sens que la relation familiale ne rend pas le croyant impur et inapte à poursuivre sa marche avec Dieu. D'autres pensent que le texte confirme la légitimité du couple formé par le croyant et le non-croyant, à la manière dont la loi lévitique jugeait de la légitimité d'une union ; la « sainteté » concernée est interprétée, dans ce second cas, comme un mot du registre légal<sup>22</sup>. (2) La « sainteté » est interprétée dans le contexte de son usage cultuel, par opposition à l'impureté ; il s'agirait alors de l'effet de contagion de la sainteté<sup>23</sup>. Appliquée à la famille, cette approche signifie que si l'un des parents seulement est chrétien, celui-ci peut servir de tête de pont à l'action de Dieu dans la famille, et en particulier à l'adhésion à la foi et au salut du reste de la famille<sup>24</sup>.

### *Autres usages de l'image de l'enfant*

À la filiation, on peut ajouter plusieurs usages figurés du statut de l'enfant, dans lesquels le rapport aux autres, toujours présent, passe au second plan ou devient plus général. En *Romains 2.20*, Paul écrit, parlant de celui qui se dit Juif : « Toi qui es persuadé d'être le guide des aveugles, la lumière de ceux qui sont dans les ténèbres, l'éducateur apte à corriger les gens déraisonnables, à instruire les tout-petits [*nèpios*]... tu ne t'instruis pas toi-même ». De même que l'aveugle a besoin d'un guide, les gens déraisonnables d'une correction, l'enfant a besoin d'éducateurs, mais ce besoin fait sa vulnérabilité, car il est à la merci des trompeurs. En *Éphésiens 4.14*, les petits enfants sont « ballottés par les flots, et entraînés à tout vent d'enseignement, joués et égarés par la ruse et les manœuvres des gens ». Les enjeux et les risques de l'enseignement des tout-petits transparais-

---

22. Pour une présentation de cette interprétation, voir Jacques BUCHHOLD, « L'apôtre Paul et la sexualité. Un conflit d'échelles de valeur », in Paul WELLS, sous dir., *Bible et sexualité*, Terre Nouvelle, Cléon d'Andran, Excelsis, 2005, p. 51-52. La démonstration s'appuie notamment sur « la façon dont le traité du Talmud... qui discute des relations maritales légitimes et illégitimes » utilise le vocabulaire de la sainteté ; c'est cette interprétation qui apparaît dans le texte de la Bible du Semeur.

23. La formule est de Craig L. BLOMBERG, *Contagious Holiness*, NSBT, Downers Grove, Apollos, 2005, qui limite toutefois son étude aux synoptiques. Voir Rm 11.16 : « Or si les prémices sont saintes, toute la pâte l'est aussi, et si la racine est sainte, les branches le sont aussi. »

24. Pour une défense de cette approche, voir p. ex. Anthony THISELTON, *The First Epistle to the Corinthians : A Commentary on the Greek Text*, NIGTC, Grand Rapids – Carlisle, Eerdmans – Paternoster, 2000, p. 527-530, qui propose aussi un rapide état de la question ; Gordon D. FEE, *The First Epistle to the Corinthians*, NICNT, Grand Rapids, Eerdmans, 1988, p. 299-302, qui résume ainsi la situation : « tant que le mariage tient, le potentiel de salut demeure » (p. 300).

sent dans cet usage de l'image. Sous l'influence de certains, on peut être égaré, manipulé ; si c'est le cas des adultes, à combien plus forte raison des enfants dont l'image est utilisée. Les enfants-Corinthiens d'1 Corinthiens 3.1 sont des hommes charnels, des « petits enfants dans la foi au Christ » (BS), bien qu'adultes. C'est leur immaturité qui est en cause, leur péché et leur incapacité à appréhender la pleine réalité de la foi.

En *1 Corinthiens 13.8b-11*, l'image de l'enfance, stade distinct de l'état adulte<sup>25</sup>, est une période d'inaccomplissement, comme l'est le temps présent dans la perspective eschatologique, un temps où l'on ne perçoit que partiellement, contrairement au jour où l'on aura une connaissance parfaite et complète. C'est Paul lui-même qui met en scène sa croissance et qui rappelle que l'adulte qu'il est devenu a dû abandonner les attitudes et manières de penser propres à l'enfance. L'enfant est, selon l'image, en devenir, du point de vue du langage et de la pensée. Il en est de l'enfant pour la croissance naturelle comme il en est de l'être humain pour l'entrée dans la foi et la croissance spirituelle (voir Rm 7.9). En *Galates 4.1-5*, l'image de l'enfant, appliquée à l'avant et à l'après de la foi et/ou de la venue du Christ, fait l'objet d'un usage plus élaboré (voir Ép 1.4). Le statut de l'enfant, quel que soit son rang social, est comparé à celui de l'esclave, alors qu'il est potentiellement maître. Cet enfant doit apprendre et être accompagné : « il est soumis à des tuteurs et à des intendants », jusqu'au « moment fixé » (4.4, BS), où l'image bascule de la maisonnée romaine à la maisonnée spirituelle : l'envoi du Fils transforme ceux qui étaient jusque-là des enfants en fils, frères du Fils, enfants du Père. Dans ce dernier cas, l'image ne joue donc pas, comme précédemment, sur le provisoire de l'enfance mais demeure, après transformation, dans la réalité éternelle.

### III. Esquisse biblique et historique d'une anthropologie de l'enfant

#### *Les données bibliques*

Si l'Écriture évoque souvent la notion de descendance, elle s'attarde beaucoup moins sur l'enfance en tant que telle. Henri Blocher estime à ce propos que nous en sommes parfois réduits à lire entre les lignes<sup>26</sup>. Par ailleurs, les données de la théologie systématique ne sont pas beaucoup plus nombreuses. Jusqu'à une époque récente, le thème de l'enfance était presque absent de la réflexion dogmatique. Même Karl Barth et Karl Rahner, dont on dit que la

<sup>25</sup> Robert SOMERVILLE, *La première épître aux Corinthiens*, vol. 2, CEB, Vaux-sur-Seine, Édific, 2002, p. 145.

<sup>26</sup> Henri BLOCHER, « Le statut de l'enfant devant Dieu et dans l'Église », exposé non publié présenté à la Journée des anciens des AESR, le 22 mars 1997, p. 1.

théologie « peut avoir de riches implications pour notre conception actuelle de l'enfant », n'ont pas élaboré de position systématique à ce propos<sup>27</sup>. On peut répéter et regretter ce constat : « Pour l'essentiel, l'Église se contente d'exhorter les parents à éduquer leurs enfants dans la foi, et les enfants à obéir à leurs parents<sup>28</sup>. » L'enfant, de toute évidence, est un être en devenir, destiné à grandir en maturité physique et émotionnelle. Néanmoins, la notion de maturité est relative : elle évolue en fonction des cultures et du temps. À cette relativité, on doit ajouter une question : l'enfant n'est-il qu'un être en devenir, ou bien est-il déjà un être à part entière ? L'appréciation de cet état d'immatunité, on le pressent, est délicate. On peut dégager à ce propos deux grandes tendances : (1) L'appréciation « instrumentale »<sup>29</sup> : la valeur de l'enfant est liée au fait qu'il a le potentiel de devenir un adulte ; (2) l'appréciation « intrinsèque » : l'enfance a sa valeur propre, indépendante des développements ultérieurs. À première vue, les données bibliques versent tour à tour dans l'une ou l'autre de ces conceptions de l'enfance, à la fois état d'imperfection dont il faut sortir et symbole de la foi authentique. Dawn DeVries dresse l'inventaire rapide des données néotestamentaires, estimant pouvoir attribuer la première tendance à Paul et la seconde à Jésus. Jésus donnerait une valeur intrinsèque aux enfants : ils sont les bienvenus, ils sont des modèles, simplement parce qu'ils sont des enfants. Elle relève les données suivantes : (1) les enfants font l'objet de l'attention et des soins de Jésus ; (2) ils reçoivent, comme les adultes, le royaume, et sont même des modèles pour qui veut y entrer ; (3) ils ont une juste perception des choses spirituelles (qui leur sont révélées alors qu'elles sont cachées aux sages) ; (4) ils représentent Jésus : si on les reçoit, c'est Jésus qu'on reçoit<sup>30</sup>. Pour Jésus, l'important ne serait pas ce que l'enfant va devenir mais ce qu'il est déjà. DeVries estime en revanche que dans les épîtres pauliniennes (en particulier Ép ; Col ; et les Pastorales), l'enfant est considéré comme « un membre subalterne de la maison de foi, qui doit être éduqué et instruit dans la foi par ses supérieurs – en particulier par son père<sup>31</sup> ». Pour elle, c'est cette dernière conception qui a eu le plus d'influence sur la pensée chrétienne, bien qu'elle ne soit pas conforme à la pensée de Jésus. Si l'on peut globalement accepter l'inventaire de DeVries, nul n'est besoin de la suivre lorsqu'elle oppose Jésus à Paul. En réalité, on trouve chez Paul des images

27. Marcia BUNGE, « Introduction », in Marcia BUNGE, sous dir., *The Child in Christian Thought*, p. 11.

28. WHITMORE et WINRIGHT, « Childen : an Undeveloped Theme in Catholic Teaching », in Maura A. RYAN et Todd David WHITMORE, sous dir., *The Challenge of Global Stewardship*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1997, p. 162, cité par Marcia BUNGE, *op. cit.*, p. 4.

29. Cette terminologie est empruntée à Dawn DEVRIES, « Toward a Theology of Childhood », *Interpretation* 55/2, 2001, p. 161-173.

30. Ce quatrième point vient de Judith GUNDRY-VOLF, « The Least and the Greatest : Children in the New Testament Introduction », in Marcia BUNGE, sous dir., *The Child in Christian Thought*, p. 29-60.

31. Dawn DEVRIES, *op. cit.*, p. 166.

des deux catégories ; d'autre part, il faut distinguer les images des descriptions de la réalité du statut de l'enfant ; et enfin, on ne peut se contenter de dire que les « tables domestiques » entérinent la réalité sociale du temps.

### *Les données historiques*

Même s'il n'est pas aisé de faire rentrer les anciens dans le cadre de nos conceptions modernes, on peut dire que les auteurs suivants mettent l'accent sur *le devenir de l'enfant* :

- *Augustin*, pour qui l'enfant naît pécheur, mais dont l'état de « non innocence » ne correspond pas exactement à l'état de culpabilité de l'adulte ; ce n'est qu'en grandissant qu'il atteindra le stade de pleine responsabilité de ses actes. Il y a donc continuité entre l'enfance et l'état d'adulte (dictée par la nature), mais aussi discontinuité : à chaque stade la responsabilité qui convient. « Les premiers stades du cycle de la vie [sont marqués par] l'accroissement de la responsabilité morale<sup>32</sup>. »
- *Calvin*, sans doute plus pessimiste que ses prédécesseurs et ses contemporains quant à la dépravité humaine. La nature entière de l'enfant est « semence de péché »<sup>33</sup>, appréciation qui aura de l'influence sur le calvinisme ultérieur. Cependant, Calvin souligne bien davantage le positif de l'enfance que certains de ses héritiers : les enfants sont des cadeaux de Dieu et des exemples pour les adultes ; ils peuvent proclamer la bonté de Dieu<sup>34</sup>. « Comme bon nombre de ses contemporains et prédécesseurs classiques et médiévaux, Calvin divise l'enfance en trois stades, dont chacun dure environ sept ans<sup>35</sup>. » L'enfance prend fin au terme du premier stade, avec le début de l'âge de raison. Suit une période de maturation intellectuelle, spirituelle et morale. La troisième période, qui commence autour de quatorze ans, est « un âge d'orgueil et de rébellion, enflammé par l'éveil des pulsions sexuelles<sup>36</sup> ». Comme Augustin, il imagine une responsabilité et

---

<sup>32</sup>. Martha STORZ, « Where or When Was Your Servant Innocent ? », in Marcia BUNGE, sous dir., *The Child in Christian Thought*, p. 101. La conception d'Augustin est exposée en détail dans l'article (p. 78-102).

<sup>33</sup>. Jean CALVIN, *Institution de la religion chrétienne* IV, 15,10 (cité selon l'édition Kérygma/Farel, 1978).

<sup>34</sup>. La position de Calvin est résumée par Marcia BUNGE, « Introduction », in idem, sous dir., *The Child in Christian Thought*, p. 164.

<sup>35</sup>. Barbara PITKIN, « "The Heritage of the Lord" : Children in the Theology of Jean Calvin », p. 164.

<sup>36</sup>. *Ibid.*, p. 165.

une culpabilité graduées, en fonction du stade de développement : « Le manque de compréhension est passible de châtiement pour des enfants plus âgés ou pour des adultes, mais apparemment pas pour les jeunes enfants<sup>37</sup>. »

C'est aussi la conception instrumentale qui domine dans plusieurs théories modernes qui ont grandement influencé les sciences de l'éducation :

- Le philosophe anglais John Locke (1632-1704) est à l'origine de la théorie de l'influence épistémologique : l'esprit est une ardoise vierge qui attend d'être remplie par l'expérience et la réflexion. Locke ne s'intéresse pas vraiment à l'enfance en tant que telle. Il se préoccupe davantage des questions d'éducation et de ce que l'enfant deviendra plus tard<sup>38</sup>.
- Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) s'intéresse aux capacités présentes de l'enfant. Il prépare le terrain des théoriciens qui suivront et qui définiront l'enfance comme un état adulte « déficitaire »<sup>39</sup>.
- Jean Piaget (1896-1980), connu pour sa théorie du développement cognitif, estime que non seulement l'enfant en sait moins que l'adulte mais aussi qu'il réfléchit selon un tout autre mode de pensée. En grandissant, il acquiert des capacités cognitives lui permettant de franchir les différents stades conduisant à l'âge adulte. Selon Piaget, la pensée humaine n'est ni pleinement acquise par les sens, ni pleinement innée : elle se construit progressivement, soit par assimilation (intégration d'un élément qui correspond déjà à une structure de la pensée), soit par accommodation (modification de la structure de la pensée pour permettre l'assimilation d'un élément discordant)<sup>40</sup>.

Ces théories, très utiles car elles permettent d'adapter l'instruction et la communication à l'âge de l'enfant, recèlent selon de nombreux penseurs contemporains un défaut caché : elles accordent plus de valeur à l'adulte et à la maturité qu'à l'enfant, et tendent donc à majorer la distance entre l'adulte et l'enfant.

---

37. *Ibid.*, p. 166.

38. Dawn DEVRIES, *op. cit.*, p. 163.

39. *Ibid.*

40. *Ibid.*

La plupart des penseurs récents estiment donc au contraire que *l'enfance a une valeur propre*, intrinsèque :

- Selon *Schleiermacher* (1768-1834), la différence entre l'adulte et l'enfant se révèle en ceci : l'enfant joue tandis que l'adulte s'exerce. Jouer est une activité qui trouve son intérêt en elle-même, sans visée future. S'exercer, en revanche, c'est s'entraîner pour acquérir une meilleure maîtrise. En Matthieu 18.1-5, Schleiermacher lit un éloge de la capacité qu'a l'enfant à être dans le moment présent. Selon le « père du libéralisme », l'enfance et l'état adulte ne sont pas des phases successives du développement humain, mais des « perspectives spirituelles distinctes, qui peuvent cohabiter dans l'existence humaine<sup>41</sup> ». On s'attend certes à ce que les jeunes tendent vers le point de vue de l'enfance et que les plus âgés tendent vers le point de vue de l'adulte, mais les choses ne sont pas cloisonnées. « Grandir » ne signifie donc pas forcément « quitter l'enfance ». « Les enfants, au sein de la communauté, offrent un cadeau aux adultes : ils les orientent vers la perspective spirituelle de l'enfant. Sans ce cadeau, beaucoup d'adultes [...] seraient incapables de recevoir le cadeau de la réconciliation que le Christ leur a offert<sup>42</sup>. »
- De même, pour *Karl Rahner* (1904-1984), « l'enfance n'est pas un stade qui doit être supplanté, et qui trouverait sa valeur dans sa contribution à quelque chose d'autre<sup>43</sup> ». L'enfant, d'un point de vue biologique, doit certes devenir adulte, mais le chrétien doit aussi devenir enfant de Dieu. L'enfant est vulnérable et dépendant. Il est ouvert aux autres et ne peut qu'accepter que l'on prenne soin de lui. Il est ouvert et libre dans sa relation à Dieu, car il sait qu'il n'a rien à lui offrir. Les enfants ne sont pas sans péché, mais ils attendent tout de Dieu. Les adultes devraient donc prendre exemple sur leur ouverture, leur foi et leur réceptivité. On trouve chez Rahner le thème de « l'ouverture infinie » de l'enfance. « "L'ouverture infinie" de l'enfance est la promesse de l'avenir eschatologique qu'est le don de Dieu<sup>44</sup>. »

---

<sup>41</sup>. Dawn DEVRIES, *op. cit.*, p. 165.

<sup>42</sup>. *Ibid.*, p. 166. L'étude de DEVRIES sur les thèses de Schleiermacher se prolonge dans son article : « "Be Converted and Become as Little Children" : Friedrich Schleiermacher on the Religious Significance of Childhood », in Marcia BUNGE, sous dir., *The Child in Christian Thought*, p. 329-349.

<sup>43</sup>. Dawn DEVRIES, « Toward a Theology of Childhood », p. 166.

<sup>44</sup>. *Ibid.*

- Reprenant à son compte les raisonnements précédents, la théologienne presbytérienne contemporaine *Dawn DeVries*, déjà citée, estime qu'il est temps que la théologie redécouvre la pleine valeur intrinsèque de l'enfant. Les enfants ne sont pas simplement des adultes réduits et déficients, ils ne sont pas restreints à ce qu'ils vont devenir plus tard. Ils sont des modèles : les adultes doivent apprendre à corriger leur perception de la réalité pour se rapprocher de celle des enfants. DeVries estime donc que les chrétiens doivent résister à toutes les théories qui font de l'enfance une période fugace, sans grande importance. Il semble que l'on puisse considérer cette dernière approche comme le discours actuellement dominant sur la théologie de l'enfant<sup>45</sup>.

### *Théologie biblique : une formule clé*

L'expression biblique fréquente « connaître le bien et le mal » paraît être pour notre sujet une formule emblématique. Elle est employée deux fois en rapport direct avec l'enfance. À l'entrée du pays de Canaan, Moïse déclare que ce sont ceux qui étaient enfants du temps des douze espions, et non leurs parents, qui vont entrer dans le pays promis<sup>46</sup> :

Même contre moi le SEIGNEUR s'est mis en colère à cause de vous ; il a dit : Toi non plus, tu n'y entreras pas. Josué, fils de Noun, qui se tient à ton service, y entrera ; rends-le fort, car c'est lui qui donnera ce pays comme patrimoine à Israël. – Et vos familles, dont vous avez dit : « Elles seront livrées au pillage ! », et vos fils, qui aujourd'hui ne connaissent pas ce qui est bon ou mauvais, ce sont eux qui y entreront ; c'est à eux que je le donnerai, ce sont eux qui en prendront possession. (Dt 1.37-39)

De même, la prophétie de l'Emmanuel annonce qu'avant que l'enfant atteigne l'âge du discernement, l'Assyrie dévastera le territoire des deux rois :

C'est pourquoi le Seigneur lui-même vous donnera un signe : la jeune fille est enceinte, elle mettra au monde un fils et l'appellera du nom d'Immanou-El (« Dieu est avec nous »). Il se nourrira de lait fermenté et de miel quand il saura rejeter ce qui est mauvais et choisir ce qui est bon. Mais avant que l'enfant sache rejeter ce qui est mauvais et choisir ce qui est bon, la terre des deux rois qui t'épouvantent sera abandonnée. (És 7.14-16)

Dans les deux cas, la formule décrit l'état d'enfance comme un stade d'ignorance temporaire. Elle apparaît dans plusieurs autres textes vétérotestamentaires (Gn 2.9 et 17 ; 3.5 et 22, à propos de l'arbre de l'Éden ; 2 S 14.17 ; 19.36 et 1 R 3.9, dans un usage royal ; on trouve une tournure parallèle en Jon

<sup>45</sup>. Contre DeVries, qui estime que « cette perspective est passablement contraire aux théories et discours culturels prépondérants et a, pour cette raison, un potentiel transformateur » (*ibid.*, p. 167).

<sup>46</sup>. Le texte de Nb 14.29-31 implique que sont englobés les jeunes jusqu'à l'âge de 20 ans.

4.11, à propos de l'ignorance spirituelle des Ninivites). Les différentes interprétations sont étudiées en détail par Henri Blocher dans *Révélation des origines*<sup>47</sup>. Selon l'auteur, le seul sens qui convienne à l'ensemble des usages est celui de « l'autonomie, surtout morale, la faculté de décider soi-même du bien et du mal<sup>48</sup> ». Dans le récit de la Genèse, l'homme s'émancipe. Dans les trois passages royaux, il est question de la faculté du roi de décider pour son peuple. L'usage de la formule en Deutéronome 1 et Ésaïe 7 prend tout son sens à la lumière de cette interprétation. En Deutéronome 1, ceux qui étaient des petits enfants à l'époque des douze espions étaient incapables de décider pour eux-mêmes de la conduite à tenir : fallait-il partir ou non à la conquête de Canaan ? Ce sont finalement eux qui prendront possession du pays. « Ce texte [...] concerne certainement la dépendance totale qui rend les enfants inaptes à répondre de leurs actes, à diriger leur conduite<sup>49</sup>. » Avant que l'enfant de la prophétie d'Ésaïe n'atteigne l'âge du discernement, l'Assyrie dévastera le territoire des deux rois. « L'expression vise certainement ici l'âge de la responsabilité<sup>50</sup>. » L'enfant connaîtra le bien et le mal quand il sera pleinement responsable de ses choix, autonome. À la lumière de ces deux textes, on peut établir qu'une différence significative entre l'enfant et l'adulte concerne la dépendance ou l'autonomie. L'enfant ne sait pas discerner ce qui est bien de ce qui est mal ; cela signifie qu'il ne peut pas décider par lui-même de sa conduite, en toute autonomie. À la différence de l'adulte, il est dépendant.

*Conclusion* : L'enfant est une personne distincte de l'adulte, et s'inscrit dans un rapport particulier à l'adulte. Du point de vue de la connaissance du bien et du mal, l'adulte connaît une relative autonomie. L'enfant, lui, est entièrement dépendant. Néanmoins, cette dépendance infantile est plus complexe qu'il y paraît. D'une part parce que l'autonomie de l'adulte n'est que relative (vis-à-vis du créateur, elle est illusoire). D'autre part parce que la formule sur la « connaissance du bien et du mal » est appliquée aux enfants comme aux adultes : enfants et adultes se rejoignent donc dans la méconnaissance du bien et du mal. Dans le cas des enfants, cette situation ne fait pas l'objet d'un jugement de valeur ; dans le cas des adultes, elle est en revanche critiquée (voir

---

<sup>47</sup>. Henri BLOCHER, *Révélation des origines*, Presses Bibliques Universitaires, Lausanne, 1979, p. 121-129.

<sup>48</sup>. *Ibid.*, p. 125-126, qui signale également dans ce sens des théologiens aussi divers que Barth, Roland de Vaux, Ricœur et Calvin.

<sup>49</sup>. *Ibid.*

<sup>50</sup>. *Ibid.*, p. 127.

cependant le regard de Dieu sur l'état infantile des Ninivites)<sup>51</sup>. L'enfant, même s'il ne connaît pas le bien et le mal, n'en est pas moins pécheur ; pourtant, s'il n'est pas indépendant, comment évaluer sa responsabilité ? On comprend donc que la connaissance du bien et du mal, et la responsabilité qui l'accompagne, passent par des seuils<sup>52</sup>.

Il n'est pas facile de délimiter ces étapes, pas plus qu'il n'est aisé de localiser l'autonomie. Peut-on viser davantage de précision et tenter de définir les stades qui conduisent de l'enfance à l'état adulte ? Les hypothèses ne manquent pas. Un dicton rabbinique fixe cinq seuils de responsabilité (dont l'un est la *Barmitsvah*). Jean Piaget divise le développement psychologique de l'enfant en quatre stades, chacun lui-même divisé en sous-stades. Freud distinguait quatre stades de développement affectif. Le philosophe et psychologue français Henri Wallon (1879-1962) propose un développement en six phases, dont la dernière est l'adolescence. Pour ne citer que quelques exemples. La question du stade final, en particulier, que l'on appelle souvent « l'âge de raison », est débattue ; il est fixé à des périodes différentes selon la culture et le temps. Dans la pratique, on sait intuitivement que l'âge de raison dépend aussi de l'enfant lui-même : certains sont plus mûrs et plus responsables que d'autres. Il ne paraît donc pas nécessaire d'établir des normes qui seraient valables pour tous les enfants, de tous les temps et dans toutes les cultures. Il semble préférable de dire que l'accès à l'autonomie se fait progressivement, avec des variations de rythme propres à chaque enfant. Pour l'âge de responsabilité, on évoque parfois l'épisode de Jésus au temple à l'âge de 12 ans, dans lequel Jésus est solidaire de son père céleste plus que de ses parents. Son autonomie est donc suffisamment marquée pour qu'il fasse le choix du lien filial spirituel et l'assume face à son entourage<sup>53</sup>. Mais on pourrait aussi penser, avec William Hendricks, que la question de l'âge de raison n'est pas véritablement une question biblique et qu'il est donc inutile de chercher à être plus précis<sup>54</sup>.

---

51. On pourrait ajouter que l'adulte aspire à cette autonomie relative, comme le montre la révolte que suscite à juste titre l'infantilisation des femmes et des esclaves dans certaines sociétés ou à certaines périodes de l'histoire (cette infantilisation conduit d'ailleurs à une double peine, puisque ceux qui sont infantilisés se voient ensuite reprocher leur infantilisme) ; de même, les malades hospitalisés, pour prendre un exemple tiré d'un tout autre contexte, souffrent de se trouver dans un système qui est à certains égards, et parfois inévitablement, infantilisant.

52. Nos sociétés modernes, d'ailleurs, procèdent de même dans leur code civil : l'enfant est déclaré irresponsable ; néanmoins, sa responsabilité va grandissante.

53. D'après Henri Blocher, dans la prophétie de l'Emmanuel, la conquête annoncée avant l'âge de raison « advint dans un délai d'environ treize ans » (*ibid.*).

54. William HENDRICKS, *Image de Dieu, images d'enfants. Pour accompagner l'enfant dans la foi*, Mazerolles, Empreinte, 1990, p. 264.

Dans cette accession de l'enfant à l'autonomie, le lien familial ne doit pas être négligé<sup>55</sup>. Il est l'expression concrète de la dépendance de l'enfant et lui permet de franchir les étapes qui conduisent à l'état d'adulte. En ce qui concerne les pratiques cultuelles, si l'enfant dépend de ses parents, en un lien de parenté qui n'est pas sans portée spirituelle, on peut supposer que l'enfant prend une part active, à la place qui est la sienne, à la foi familiale. Pour l'exprimer autrement, la foi familiale trouve en lui une expression infantile mais légitime<sup>56</sup>. Il peut donc tout naturellement, par exemple, prier ou chanter des cantiques, au titre de sa participation à la foi familiale. Son implication personnelle va évoluer au fil des ans, ce que l'on pourrait qualifier de « mimétisme » de l'enfant allant décroissant jusqu'à ce qu'il prenne la décision personnelle et autonome de poursuivre ou non une relation avec Dieu. L'enfant a donc logiquement sa place dans le culte chrétien. Sa participation à la réalité spirituelle dépasse aussi le culte : c'est en s'inscrivant pleinement dans la vie de piété de sa famille que l'enfant profitera le plus profondément de la solidarité spirituelle familiale. La bénédiction du lien charnel se fait, pourrait-on dire, par immersion dans la réalité de cette vie spirituelle.

#### **IV. Un cas particulier : le péché originel et le baptême des enfants**

On rattache habituellement l'expression « péché originel », au sens de l'état de péché commun à tous les hommes dès qu'ils viennent au monde à cause de la faute d'Adam, à *Augustin d'Hippone* (354-430). On distinguera par la suite le « péché originé » du « péché originant », qui est la faute d'Adam lui-même. Augustin affirme l'état pécheur des petits enfants dès leur naissance, bien qu'ils n'aient pas encore commis de péché personnel. Le péché que le nouveau-né porte lui est transmis. S'opposant à Pélage, Augustin justifie la doctrine du « péché originel », entre autres arguments, en invoquant le baptême des petits enfants, qui prouve leur besoin de salut. Comme l'écrit Laurent Sentis, résumant le raisonnement d'Augustin : « Puisqu'on baptise pour la rémission des p. [péchés], il faut bien que ces enfants portent en eux un p. [péché] qu'ils n'ont pourtant pas commis mais qui leur a été transmis, le p. or. [péché originel] précisément<sup>57</sup>. » Augustin établit donc un lien étroit entre le péché originel et le baptême des petits enfants.

---

<sup>55</sup>. Le lien familial est valorisé par l'Ancien Testament : voir p. ex. Gn 29.14 ; És 58,7 ; ou la manière dont ce lien convient à conduire le châtement ou la bénédiction (Ex 20.5-6).

<sup>56</sup>. Voir Henri BLOCHER, *Le statut de l'enfant devant Dieu et dans l'Église*, p. 10-11.

<sup>57</sup>. Laurent SENTIS, « péché originel », in J.-Y. LACOSTE, sous dir., *Dictionnaire critique de théologie*, Paris, Quadrige/PUF, 2002, p. 881.

Le baptême des petits enfants s'installe progressivement dans la chrétienté médiévale, sous la pression des autorités religieuses comme du pouvoir politique<sup>58</sup>. Il se généralise, surtout à partir du VIII<sup>e</sup> siècle, mais rencontrera, au fil des siècles, quelques poches de résistance<sup>59</sup>. Au-delà du fondement théologique posé par Saint Augustin, c'est la question du salut des enfants qui est posée. Pour Augustin, l'absence de baptême impliquait la condamnation du petit enfant, même si c'était à « la plus douce des peines ». De même, pour *Pierre Abélard* (théologien et philosophe du XI<sup>e</sup> siècle), l'enfant mort sans avoir été baptisé était privé de la vision béatifique<sup>60</sup> mais ne souffrait pas d'autre peine<sup>61</sup>. Sous l'influence de Pierre Abélard, les théologiens du XIII<sup>e</sup> siècle admettront l'existence d'un sort spécifique pour les enfants non baptisés : les saints vont au ciel, les réprouvés vont en enfer, mais les enfants non baptisés, bien que réprouvés, ne subissent pas la même peine que les autres<sup>62</sup>. Pour Thomas d'Aquin (XIII<sup>e</sup> siècle), les enfants ne commettent pas de péché actuel avant l'âge de raison<sup>63</sup>. De plus, les enfants mort-nés ne peuvent savoir de quoi ils sont privés donc ils ne souffrent pas de la privation de la vision béatifique : ils jouissent même d'un certain bonheur par leur union naturelle avec Dieu<sup>64</sup>. Les « limbes des enfants » (expression du XII<sup>e</sup>-XIII<sup>e</sup> s. attribuée à Thomas d'Aquin et reprise par Duns Scot<sup>65</sup>) désignent ce « lieu de béatitude naturelle » (Thomas d'Aquin), réservé aux enfants mort-nés.

Dans la pensée populaire, l'enfant mort-né allait errer et chercher à nuire à ses parents qui ne lui avaient pas « ouvert les portes de l'éternité bienheureuse »<sup>66</sup>. « Buchard de Worms, au début du XI<sup>e</sup> siècle, nous révèle – en la condamnant – la pratique qui consistait à ficher un pieu dans le corps des bébés décédés sans

58. Voir Alfred KUEN, *Le baptême hier et aujourd'hui*, Saint-Légier, Emmaüs, 1995, p. 207.

59. P. ex. les Vaudois du XII<sup>e</sup> siècle ; Pierre de Bruys (XII<sup>e</sup> s.) ; Henri de Lausanne (milieu XII<sup>e</sup> s.) ; les Lollards, disciples de Wycliff (XIV<sup>e</sup> s.) ; les Frères de Bohême et de Moravie (XV<sup>e</sup> s.).

60. La vision béatifique est la vision de Dieu, c'est l'essence même du paradis.

61. Pierre ABÉLARD, *Commentaria in Epistolam Pauli ad Romanos*, liber II [5-9], Corpus Christianorum, Continuatio Medioevalis 11, p. 169-170 (cité par la COMMISSION THÉOLOGIQUE INTERNATIONALE, « L'espérance du salut pour les enfants qui meurent sans baptême », *La documentation catholique* CIV, 17/2387, 2007, p. 859).

62. En 1201, le pape Innocent III formule l'opinion commune du XIII<sup>e</sup> siècle : « Le châtiment subi en raison du péché originel est d'être privé de la vision de Dieu, le châtiment subi en raison du péché actuel est le supplice de la géhenne perpétuelle » (*Enchiridion symbolorum*, sous dir. H. DENZINGER et A. SCHÖNMEITZER, Fribourg, 1976, traduit et cité par Galahad THREEPWOOD, « Limbes », in J.-Y. LACOSTE, *op. cit.*, p. 666).

63. Au Moyen-Âge on situe généralement à sept ans l'âge de raison. Le « péché actuel » est un péché commis par le pécheur lui-même, à la différence du « péché originel » qui est présent en chaque être humain mais commis par Adam.

64. Thomas d'AQUIN, *De malo*, q. 5, a. 3, édition Léonine, vol. 23, 136 (traduit et cité par COMMISSION THÉOLOGIQUE INTERNATIONALE, *op. cit.*, p. 860) ; même thèse chez Duns Scot, lui aussi théologien de la scolastique.

65. Galahad THREEPWOOD, *op. cit.*, p. 667. Jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, la doctrine des limbes « fut la doctrine catholique commune » (COMMISSION THÉOLOGIQUE INTERNATIONALE, *op. cit.*, p. 861).

66. Jean DELUMEAU, *Le péché et la peur : la culpabilisation en Occident (XII<sup>e</sup> - XVIII<sup>e</sup> siècles)*, Paris, Fayard, 1983, p. 306.

baptême pour les empêcher de devenir d'inquiétants lutins<sup>67</sup>. » L'attitude de l'Église ne rassurait pas les parents. Au contraire, il était interdit d'enterrer dans le cimetière des fidèles un enfant mort sans avoir été baptisé. Même lorsque, plus tard, les parents seront autorisés à enterrer leur enfant dans un « lieu décent et honnête », cela se fera sans prêtre et les parents seront excommuniés au même titre qu'un infidèle ou un hérétique<sup>68</sup>. Le baptême constitue évidemment une réponse à ce problème du salut des enfants. Jean Delumeau cite le *Rituel romain à l'usage du diocèse de Bordeaux* (1624, 1829) :

« Ce sacrement est d'une nécessité si grande, que personne ne peut avoir part à la vie éternelle s'il n'a été régénéré par les eaux du baptême... ou du moins s'il en a eu le vœu accompagné d'une charité parfaite. Le baptême étant d'une nécessité indispensable pour le salut, les curés auront soin d'avertir souvent les pères et les mères de ne pas différer celui de leur enfans [sic] sous prétexte d'attendre un parrain ou une marraine ou pour quelqu'autre raison que ce soit ; au danger de la perte éternelle qui menace tout enfant non baptisé ; qu'ils ne doivent pas différer au-delà de vingt-quatre heures après la naissance ; que le délai de huit jours était autrefois puni par l'excommunication et que si cette peine n'est plus en vigueur, elle indique au moins que ce délai était estimé matière à péché mortel<sup>69</sup>.

Malgré les précautions prises par le clergé et les parents, des nourrissons mouraient sans être passés par les eaux baptismales. C'est pour remédier à cette situation qu'on utilisait les « sanctuaires à répit », lieux dédiés à la Vierge ou aux saints, qui n'étaient pas reconnus par les autorités religieuses (et qui étaient même réprouvés par l'Église), où l'on amenait les enfants morts sans avoir été baptisés. Le bébé dénudé était placé sur un autel, puis on célébrait des messes et on faisait des prières en allumant des cierges. Les personnes présentes attendaient un miracle, un signe de vie.

À un certain moment, les assistants – parents, amis, sage-femme, curé ou religieux – croyaient voir se manifester des signes de vitalité : « chaleur » dans la région du cœur, « notable et visible rougeur » au visage, ouverture d'un œil, perles de sang au nez ou aux oreilles, jet d'urine, déplacement d'un bras ou d'une jambe, langue sortant des lèvres, etc. Un seul de ces signes paraissait suffisant pour qu'on crie au miracle, qu'on baptise à la hâte le bébé<sup>70</sup>.

---

<sup>67</sup>. *Ibid.*

<sup>68</sup>. *Ibid.*

<sup>69</sup>. *Ibid.*, p. 310.

<sup>70</sup>. *Ibid.*, p. 304. Delumeau cite à ce propos, p. 305, le témoignage de Gabriel d'Émiliane, protestant du XVII<sup>e</sup> siècle : « Nous allâmes vers les dix heures du matin à cette église, où était la miraculeuse image de la Vierge appelée communément la petite [sic] Notre-Dame de Saint-Bénigne, et nous vîmes deux enfants mort-nés qui étaient depuis deux jours tout livides et noirs, et presque tout corrompus. Les parents qui étaient des meilleures familles de Dijon avaient pendant ces deux jours fait célébrer dans cette église plus de deux cents messes à un écu pièce, pour obtenir de Dieu, par l'intercession de cette statue, et par les prières de ces religieux, autant de vie qu'il serait nécessaire à ces pauvres enfants pour recevoir le saint baptême. » Gabriel d'Émiliane, ajoute l'auteur, « assure avec malveillance que les religieux, par avidité, auraient bien encore retardé le miracle. Mais l'odeur devenait intenable. Alors un moine qui servait la messe s'arrangea pour heurter l'autel sur lequel étaient les deux enfants... qui bougèrent. On se hâta de les baptiser ».

Du côté de la Réforme, si *Luther* affirme la présence du péché originel chez l'enfant<sup>71</sup>, sa position concernant le baptême est plus complexe. D'une part, il affirme que le baptême n'est qu'un signe si l'on n'y ajoute pas la foi : là « où la foi est absente, il reste un simple signe ». D'autre part, joint à la foi, le baptême « procure le salut »<sup>72</sup> et, par la parole, devient « le bain de la régénération »<sup>73</sup> (pour *Luther*, le baptême est une œuvre de Dieu et ne peut donc être considérée comme une œuvre humaine visant à obtenir le salut<sup>74</sup>). *Calvin* écrit, dans l'*Institution de la Religion Chrétienne* :

Le baptême sert à notre confession devant les hommes en cette manière : c'est qu'il est une marque et enseigne, par laquelle nous déclarons que nous voulons être dénombrés au peuple de Dieu, par laquelle nous attestons que nous consentons et accordons au service d'un seul Dieu et en une même religion avec tous les chrétiens, par laquelle finalement nous déclarons et assurons publiquement quelle est notre foi, afin que seulement Dieu soit glorifié en nos cœurs, mais aussi que nos langues et tous les membres de notre corps en tant qu'ils le peuvent, résonnent au dehors ses louanges<sup>75</sup>.

Pour justifier le baptême des enfants, il en fait une anticipation qui s'appuie sur la foi des parrains et l'instruction que va recevoir l'enfant.

*Zwingli*, à ses débuts, pose la question de la nécessité du baptême des enfants. Cependant, lorsque l'anabaptiste *Grebel* (1498-1526), dont il était le collaborateur, refusa de faire baptiser son enfant, *Zwingli* ne le défendit pas. Devant le Grand Conseil de la ville, il prit parti contre les anabaptistes<sup>76</sup>. Cette attitude est vécue comme une trahison par les anabaptistes. Selon les anabaptistes, « l'eau du baptême ne sauve pas non plus contrairement à ce qu'ont enseigné *Augustin*, *Tertullien*, *Théophylacte* et *Cyprien*, méprisant ainsi la foi et la Passion du Christ dans le cas des adultes, la Passion du Christ dans le cas des enfants non baptisés<sup>77</sup> ». *Hubmaier* précise dans un de ses traités :

Baptiser des enfants sur une foi d'avenir serait comme mettre une enseigne à Pâques pour annoncer le vin futur qui ne sera mis en tonneau qu'à l'automne. On ne sait pas encore s'il sera détruit par grêle, gelée blanche ou par un orage quelconque. [...] Je ne trouve aucun baptême dans l'Écriture sur la base de la foi de quelqu'un d'autre. [...] Où est-il écrit : « Allez et baptisez les jeunes enfants des croyants, et après six ou huit ans, prêchez leur l'Évangile<sup>78</sup> ? »

71. LUTHER, « Commentaire du livre de la Genèse (chap. I-II) », *Œuvres*, vol. I, Genève, Labor et Fides, 1975, p. 264.

72. LUTHER, « Le Grand Catéchisme », *Œuvres*, vol. VII, Genève, Labor et Fides, 1962, p. 126

73. *Ibid.*, p. 127.

74. *Ibid.*, p. 128.

75. CALVIN, *Institution de la Religion Chrétienne*, IV, XV, 13.

76. Documents anabaptistes publié par l'École Biblique Mennonite Européenne, Liestal, Bienenberg, 1973-1975, « Lettres de Conrad Grebel à Thomas Müntzer », p. 2.

77. Documents anabaptistes, *op. cit.*, « Lettres de Conrad Grebel à Thomas Müntzer », p. 9-10 ; voir aussi « La confession de Schleithem », p. 4.

78. B. HUBMAIER, *Du baptême chrétien des croyants*, document non publié traduit par Neal Blough, p. 15-18.

Chez les anabaptistes, la mort du Christ joue le rôle du baptême au Moyen-Âge et couvre le péché des enfants. Certes, les enfants héritent de la nature adamique, mais leurs péchés sont couverts par le sang du Christ tant qu'ils n'ont pas atteint l'âge de raison (que Menno Simons se refuse à préciser).

*Conclusion* : La plupart des traditions chrétiennes s'accordent pour penser que le péché originel touche les bébés et les petits enfants avant l'âge de raison autant qu'après. Ils ne sont donc pas dits « innocents », mais sont reconnus dans l'incapacité de porter la responsabilité de leurs actes. Les théologiens qui admettent le salut des enfants leur imputent la foi par grâce : ils sont lavés du mal commis parce qu'ils ne sont pas encore responsables de ce mal. La théologie professante, qui défend le baptême d'adulte et maintient la doctrine du péché originel, devra s'interroger sur les implications de cette tension en matière d'éducation et d'instruction des enfants.

## V. La place des enfants dans le culte

L'Ancien Testament ne se prononce pas explicitement sur la place des enfants dans le culte du Seigneur, mais signale leur présence en diverses occasions cultuelles, par exemple en Deutéronome 31.9-13, où la lecture de la loi doit être faite devant « tout Israël », lorsque le peuple viendra se présenter devant le Seigneur son Dieu, hommes, femmes, « familles entières » et immigrants. Tous devaient ainsi entendre la lecture et apprendre à craindre le Seigneur, à observer et à mettre en pratique la loi. Les « fils », en particulier, qui ne connaissent par la loi « l'entendront, et ils apprendront à craindre le Seigneur ». De même, en Néhémie 8.1-3, l'assemblée qui écoute la lecture de la loi est composée des hommes, des femmes et de « tous ceux qui pouvaient comprendre ce qu'ils entendaient » (la formule revient deux fois, v.2, 3)<sup>79</sup>.

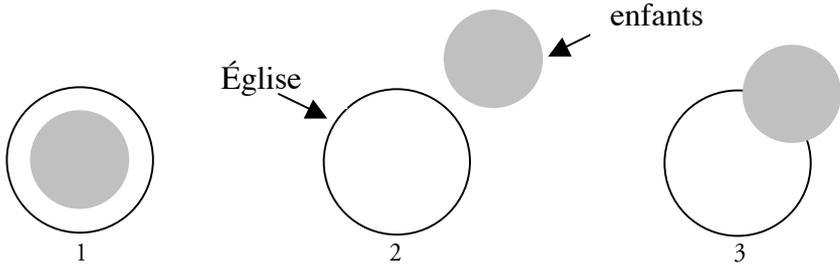
Le Nouveau Testament, de même, évoque en passant les cérémonies cultuelles qui concernent les enfants (Lc 2.21-40), la présence des enfants lors des fêtes et jusque dans le Temple (Lc 2.41-51, à propos de Jésus ; en Mt 21.1-16, les enfants font partie de ceux qui acclament l'entrée de Jésus), ainsi que leur présence lors des rassemblements de l'Église (Col 3.20 ; Ép 6.1).

Wendy Hanna propose pour le temps présent de représenter par trois schémas le fonctionnement des Églises vis-à-vis des enfants. On pourrait nommer

---

<sup>79</sup>. Voir aussi le cas particulier de Samuel, déjà traité, qui est couché dans le « temple » du Seigneur, là « où était le coffre de Dieu » (1 S 3.3).

(même si elle ne le fait pas) respectivement ces modèles : « culte communautaire [ou familial] » ; « culte des enfants » ; « culte semi-communautaire »<sup>80</sup>.



Dans le *premier modèle*, l'Église intègre totalement les enfants<sup>81</sup>, organisant un culte « multigénérationnel »<sup>82</sup>. Pour que la transmission puisse s'effectuer, l'Église doit être transgénérationnelle dans son fonctionnement. Selon ce modèle, on ne peut se contenter d'une prise en compte minimale des enfants dans le culte. Mais tous doivent pouvoir participer au culte, enfants comme adultes. On devine que les questions que pose ce modèle idéal aux prédicateurs et à ceux et celles qui président le culte sont nombreuses. Les réponses apportées dépendront en partie de la culture ambiante, qui définit les rapports entre adultes et enfants, l'attitude des enfants en public, en présence d'adultes, etc. La pratique semble plus répandue dans les Églises évangéliques africaines et malgaches. Le risque étant, comme le note le théologien africain Gottfried Osei-Mensah, de voir les enfants se contenter de reproduire le comportement de leurs parents sans avoir jamais eu l'occasion de faire l'expérience personnelle des effets existentiels de l'Évangile car leur façon propre de comprendre et de communiquer n'a jamais été prise en compte<sup>83</sup>.

Dans le *second modèle*, l'Église organise un culte « catégoriel » pour les enfants exclusivement, qui va leur permettre d'entendre et d'accueillir l'Évangile d'une manière qui leur soit propre, d'apprendre et de répondre selon des modes d'apprentissage et d'expression qui leur soient propres<sup>84</sup>. Le modèle est surtout appliqué aux adolescents, qui ont leur propre culte dans un certain

80. Wendy HANNA, *Allez les enfants!*, Paris, édité par l'auteur, 2004, p. 93.

81. *Ibid.*, p. 94.

82. Le mot est employé, entre autres, par Dale KAUFFMAN, « Une église multigénérationnelle », conférence non publiée donnée du 8 au 10 mai 1997 à l'Église Basilea de Berne, disponible en ligne sur [http://www.levangelisation.com/IMG/pdf/eglise\\_multigeneration.pdf](http://www.levangelisation.com/IMG/pdf/eglise_multigeneration.pdf), consulté le 18/12/2009.

83. Gottfried OSEI-MENSAH, *Le dirigeant : Patron ou serviteur ?*, Abidjan, Centre de Publications Évangéliques, 1996, p. 35.

84. Voir, par exemple, le raisonnement tenu à ce propos par le pasteur Jay Hostetler, dans un article de la revue américaine *Worship Leader* (site [www.worshipleader.com](http://www.worshipleader.com)), dont on trouvera une traduction française approximative en ligne sur <http://louange.org/html/index.php?name=News&file=article&sid=223&theme=Printer> (consulté le 20/11/2009).

nombre d'Églises. Si l'on en comprend bien la dynamique propre et l'intérêt pédagogique, on peut néanmoins se demander si le mot culte convient à ce genre de rassemblement régulier, qui ne regroupe qu'une catégorie des personnes et qui introduit une division générationnelle au sein du peuple de Dieu. On peut penser qu'il est normal que telle ou telle activité chrétienne vise une catégorie bien définie, tout en souhaitant que le culte reste un lieu où s'exprime la solidarité inter-générationnelle et où s'effectue la transmission de l'héritage spirituel. Néanmoins, le modèle est généralement appliqué de manière ponctuelle, ce qui répond à ces critiques.

En France, il semble que la plupart des Églises adoptent en fin de compte le *troisième modèle*, intermédiaire, intégrant partiellement les enfants tout en préservant des réunions qui leurs soient spécifiques. Les enfants restent par exemple au culte pendant une première partie, avant de rejoindre des activités qui leurs sont spécialement destinées. Les avantages des deux modèles précédents semblent ainsi acquis. La question se pose cependant de la fonction et de l'organisation du premier temps « familial ». Les familles viennent au culte ensemble, peuvent éventuellement rester ensemble pendant une demi-heure de culte, avant de se séparer pour la suite. Faut-il prendre en compte la présence des enfants dans cette première partie du culte ? Ou simplement raisonner sur la base de l'immersion des enfants dans un culte d'adulte ? Si l'on souhaite prendre en compte la présence des enfants, comment procéder ? Utiliser un ou des chants « tous âges » ? S'adresser spécifiquement aux enfants pendant quelques minutes ? Mais qu'en est-il des adultes ? Ce troisième modèle, s'il n'est pas un simple pis-aller mais qu'il est réellement pensé, paraît être celui qui convient le mieux aux Églises de professants françaises d'aujourd'hui. Le risque serait cependant que les différentes « catégories » présentes en un même lieu au même moment (en l'occurrence adultes et enfants, mais on pourrait appliquer le même raisonnement à d'autres catégories) se côtoient sans connaître de réelle communion.

Quel que soit le modèle choisi, l'Église veillera donc à trouver les moyens d'accueillir les enfants, de leur faire comprendre que l'Église est leur Église<sup>85</sup>, et que la vie chrétienne ne consiste pas à reproduire le comportement des adultes (même si le mimétisme fait à coup sûr partie de l'apprentissage), mais à entendre, comprendre et vivre l'Évangile, dans la situation particulière qui est la leur.

---

<sup>85</sup>. Marva J. Dawn propose, entre autres, cette réponse à apporter à des enfants qui ne veulent pas aller « à l'église » : « Nous n'allons pas à l'église, nous sommes l'Église » (citée apr Cornelius PLANTIGA et Sue ROZEBOOM, *Discerning the Spirits : A guide to thinking about Christian Worship Today*, Grand Rapids, Eerdmans, 2003, p. 106.

## VI. La catéchèse des enfants

### *Les données bibliques vétérotestamentaires*

Dans l'Ancien Testament, trois volets caractérisent l'enseignement des enfants, d'abord familial mais aussi communautaire : (1) Les actes rédempteurs de Dieu dans l'histoire d'Israël (voir Ps 78.5-8 ; Ex 10.2, 13.8-9 ; Dt 4.9-10), avec appropriation personnelle<sup>86</sup> ; (2) les commandements de Dieu (voir Dt 6.4-7 ; Ps 78.7)<sup>87</sup> ; (3) la sagesse (voir Pr 1.7-9 ; 22.6). Il s'agit donc de connaissances intellectuelles, de lois à mettre en pratique et d'une vie de piété à développer. L'éducation israélite peut être ainsi résumée : « Rendre le jeune Juif saint, séparé des peuples voisins, et [...] l'aider à mettre ses connaissances religieuses en pratique<sup>88</sup>. » Plus qu'une simple instruction théorique, c'est un enseignement pratique qui vise l'homme dans sa globalité (voir p. ex. le commandement d'amour de Dt 6.5)<sup>89</sup>.

À propos des méthodes d'enseignement utilisées dans l'Ancien Testament, Voeltzel propose l'image de la « pédagogie en spirale »<sup>90</sup> : « De la base au sommet, de spire en spire, il y a élévation et progression, et il y a en même temps retour, répétition, passage renouvelé à chaque spire dans un climat déjà connu et aimé<sup>91</sup>. » Il est possible de repérer les méthodes pédagogiques suivantes : les histoires racontées et répétées (Ps 78.3-4 ; Ex 12.26-27 ; Dt 6.20-25)<sup>92</sup>, les conversations en famille (Pr 1.8, 4.1-4, 6.20), les symboles et les fêtes (Dt 6.8, 9 ; Jos 4.21-23)<sup>93</sup>, le culte et les rites sacrés (Ex 25-31, 35-40 ; Col 2.16-17 ;

---

<sup>86</sup>. LAT se préoccupe de transmission, afin que l'on n'oublie pas les actes de salut de Dieu. « Ces actes reflètent les attributs de l'Éternel, révèlent son être, son amour pour Israël, sa fidélité et sa patience inépuisable face au péché de son peuple. Ils manifestent aussi sa justice et sa sainteté » (Wim VERBOOM, « L'enseignement de la foi (1) », *La Revue Réformée* 202, 1999/1, p. 10). René VOELTZEL, *L'enfant et son éducation dans la Bible*, Paris, Beauchesne, 1973, p. 47-48, souligne l'appropriation qu'implique Ex 13.8-9 : « lorsque je suis sorti d'Égypte » (voir, de même, Ex 20.2 ; Dt 5.6).

<sup>87</sup>. « Apprendre [les commandements] ne revient pas à s'approprier des abstractions, mais des règles concrètes et fonctionnelles. L'essentiel est de craindre l'Éternel dans la vie de tous les jours, de vivre comme une nation sainte » (Wim VERBOOM, *op. cit.*, p. 11).

<sup>88</sup>. D. F. PAYNE, « Éducation », in *Le Grand dictionnaire de la Bible*, Cléon d'Andran, Excelsis, 2004, p. 472.

<sup>89</sup>. Wim VERBOOM, *op. cit.*, p. 10, résume ce triple apprentissage ainsi : « la foi, le commandement et la prière ». On préférera l'analyse de René VOELTZEL, *L'enfant et son éducation dans la Bible*, p. 49, qui parle de « connaissance de la Sagesse », ce qui peut inclure la piété personnelle.

<sup>90</sup>. René VOELTZEL, *Petite pédagogie chrétienne pour la fin du XX<sup>e</sup> siècle*, Taizé, Les Presses de Taizé, 1960, p. 42.

<sup>91</sup>. *Ibid.*

<sup>92</sup>. À propos de la répétition, voir p. ex. Dt 6.7 ; la répétition, la mémorisation et les procédés mnémotechniques semblent jouer un rôle important dans la culture israélite (avec Henri BLOCHER, « Jésus éducateur », *Ichthus* 128/1, 1985, p. 7).

<sup>93</sup>. À propos des fêtes, on pourrait citer de nombreuses références : fête de la Pâque et des pains sans levain (Ex 12.1-20, 23.15 ; voir en particulier Ex 12.26-27) ; fête de la moisson (ou fête des semaines ou Pentecôte ; Ex 23.16 ; Lv 23.15-21) ; fête des huttes (Ex 23.16 ; Lv 23.33-43) ; fête des trompettes (Lv 23.24-25 ; Nb 29.1-6) ; jour des Expiations (Lv 16) ; Pourim (Est 9.20-32) ; Dédicace (Jn 10.22) ; et même sabbat (Lv 23.3).

Hé 8.5)<sup>94</sup>, les chants<sup>95</sup>. Ces méthodes d'enseignement ne s'adressent pas spécifiquement aux enfants, qui sont cependant concernés au même titre que les adultes.

Pour l'enfant, le lieu d'instruction est d'abord la famille (Pr 1-9), dans laquelle le respect des parents est fortement affirmé (Ex 20.12 ; Lv 20.9 ; Dt 21.18-21) et l'enfant valorisé (Gn 37.3, 35 ; 2 R 4.18-37 ; Ps 131.2). C'est dans ce cadre qu'il faut interpréter les mesures disciplinaires des Proverbes (Pr 13.24, 22.15, 29.15), qui expriment l'attention portée à l'éducation<sup>96</sup>, et qui ne sont pas sans restriction (Pr 19.18)<sup>97</sup>.

### *Les données bibliques néotestamentaires*

Dans son ministère, Jésus enseigne principalement des adultes, mais comme le signale Henri Blocher, « l'éducateur est dans une position quasi paternelle pour tous les éduqués, et Jésus appelle d'ailleurs "enfants" ses disciples hommes faits<sup>98</sup> ». On peut donc estimer que les données pédagogiques récoltées valent notamment pour l'enseignement des enfants. En rassemblant douze disciples autour de lui, Jésus donne un cadre communautaire à son enseignement. Dans ce cadre règne un équilibre fait de respect et de liberté. Henri Blocher note que « Jésus vit très humainement avec ses proches et s'exprime sans fausse retenue<sup>99</sup> », les émotions (exclamations, pleurs, agacement) trouvant leur place dans les évangiles. « Jésus réussit même à préserver une ambiance si familiale et "authentique" qu'il peut faire des différences et traiter chacun selon sa personnalité<sup>100</sup>. »

La « pédagogie » de Jésus se compose non seulement de la transmission d'un contenu<sup>101</sup> mais aussi d'une exhortation et d'une action sur les auditeurs, dont différents aspects de la personne sont impliqués dans le discours et par là-même transformés. La compétence ainsi transmise est à la fois « théorique » et « pratique ». Jésus se propose d'ailleurs à plusieurs reprises comme modèle pour

---

<sup>94</sup>. W. VERBOOM, *op. cit.*, p. 13, souligne la richesse du « matériau éducatif » que constitue le culte dans le tabernacle et le temple. « Tout y a un sens symbolique : objets, formes, couleurs, pierre précieuse, etc. ».

<sup>95</sup>. Les « chants des montées » (Ps 120-134), p. ex., sont de véritables « confessions de foi » (*ibid.*, p. 14) ; ou les psaumes dits du Hallel (Ps 113-118).

<sup>96</sup>. Aaron DEMSKY, « Education – In the Biblical Period », *Encyclopædia Judaica*, vol. 6, New York, Macmillan, 1971, p. 387, y voit « une expression de l'attention portée au bien-être de l'enfant » ; voir Pr 3.12.

<sup>97</sup>. Henri BLOCHER, « Oui, vous... évangéliste chez vous », *Moi ? Oui, vous !*, Lausanne, LLB, 1973, p. 57, écrit : « Le père biblique n'est [...] pas le père romain : son droit sur son fils n'est pas absolu. Déjà le livre des Proverbes avertit contre un châtement excessif. »

<sup>98</sup>. Henri BLOCHER, « Oui, vous... évangéliste chez vous », p. 3, n. 3 ; voir Mc 10.24 ; Jn 13.33 ; 21.5.

<sup>99</sup>. *Ibid.*, p. 5.

<sup>100</sup>. *Ibid.*, p. 6.

<sup>101</sup>. Henri Blocher souligne l'attention que Jésus porte à la « réception subjective » de son message mais pense pouvoir parler de « priorité [donnée]... à la vérité objective » (*ibid.*).

ses disciples (Jn 13.14-16 ; Lc 6.40), tout en les obligeant à réaliser la distance qui demeure entre eux et lui. Jésus utilise aussi divers procédés de communication : la répétition, la parabole, les figures de style (antithèse, paradoxe, hyperbole, métaphore, symbole, humour, rythme et allitération). « Par tous ces moyens, Jésus attire et renouvelle l'attention, et grave sa parole dans la mémoire<sup>102</sup>. »

Dans les écrits pauliniens, contentons-nous de relever la thématique de l'imitation (1 Co 4.16 ; 11.1 ; Ép 5.1 ; 1 Th 1.6 ; 2.14 ; 2 Th 3.7, 9 ; Ph 3.17). Stephen E. Fowl estime que l'imitation est, dans la majorité des cas, liée à la croix : « L'étrangeté de la vie conforme à la croix est ce qui conduit Paul à encourager plusieurs de ses Églises à l'imiter<sup>103</sup>. » Si l'idée d'invitation consciente à l'imitation peut laisser le lecteur moderne dans une certaine perplexité, il faut l'interpréter chez Paul comme le souci du maître pour son « apprenti »<sup>104</sup>, donc comme une démarche éducative complémentaire à l'enseignement oral.

Pour ce qui concerne spécifiquement les enfants, le Nouveau Testament prolonge le cinquième commandement par l'exhortation d'Éphésiens 6.1-3. Les parents sont invités à éduquer leurs enfants (Ép 6.4 ; 1 Tm 3.4-5 ; He 12.7-11) dans le cadre que souligne l'apôtre (Ép 6.4 ; Col 3.21).

### *L'éclairage de la psychologie*

Dans la perspective chrétienne qui est la sienne, R. de Vries propose d'analyser le développement humain selon trois axes : « Le cognitif (la connaissance), l'affectif (l'adhésion du cœur) et le comportemental (l'agir)<sup>105</sup> ». Le lien entre pédagogie et psychologie de l'enfant est particulièrement évident pour l'axe de la connaissance, c'est-à-dire du *développement intellectuel*. En effet, les différentes manières de concevoir l'élaboration de la pensée de l'enfant induisent des pédagogies très différentes<sup>106</sup>. La typologie qui suit tente d'offrir un moyen de situer les différentes pédagogies autour des principaux pôles.

---

<sup>102</sup>. *Ibid.*, p. 8.

<sup>103</sup>. S. E. FOWL, « Imitation of Paul/of Christ », in Gerald F. HAWTHORNE, Ralph P. MARTIN et Daniel G. REID, sous dir., *Dictionary of Paul and his Letters*, Downers Grove/Leicester, InterVarsity Press, 1993, p. 431. Le contexte de 2 Th 3 est cependant plus général et ne semble pas lié à la croix (voir de même Ph 3).

<sup>104</sup>. *Ibid.*, p. 430.

<sup>105</sup>. Robert DE VRIES, *Transmettre la foi*, Cléon d'Andran, Excelsis, 2002, p. 33.

<sup>106</sup>. Pour la présentation des trois modèles qui suivent, nous sommes redevables aux recherches d'Anne Ruolt en sciences de l'éducation, et en particulier à son cours d'introduction à la pédagogie donné à la FLTE ; elle y propose notamment une présentation et une analyse critique des principaux modèles éducatifs.

Le modèle pédagogique dit *transmissif* est bien illustré par les travaux de l'empiriste John Locke (1632-1704), qui emploie l'image de la « table rase », c'est-à-dire la table de cire vierge sur laquelle on écrivait autrefois, pour représenter l'esprit de la personne dans lequel viennent s'inscrire les sensations, par l'expérience. Selon ce modèle, l'esprit de l'élève est vierge de toute connaissance et absorbe ce qu'on lui dit comme le ferait une éponge. Ce modèle très utilisé (cours magistraux, conférences) fait gagner un temps considérable à l'enseignant qui peut exposer avec clarté son sujet. Il convient à des élèves motivés et attentifs. Dans le cas de l'enseignement des enfants notamment, il se heurte aux deux limites suivantes : d'une part le savoir transmis peut facilement être déformé et, d'autre part, si l'élève a une conception préalable sur le sujet, celle-ci n'est pas nécessairement remise en cause. La méthode maintient ainsi l'élève dans la passivité et privilégie la « reproductivité » plutôt que la productivité cognitive. L'élève réussit, par exemple, s'il sait réciter un verset. Mais s'il un mot lui échappe, il ne peut poursuivre la phrase qu'il a apprise sans appropriation personnelle.

Le modèle *comportementaliste* (ou béhavioriste) se rattache au médecin russe Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) et au psychologue américain Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). La conscience de l'individu y est considérée comme une « boîte noire » dont le fonctionnement interne est inaccessible. Les connaissances sont le comportement observable obtenu par une suite de conditionnements de type « stimulus-réponse » et d'adaptations. Apprendre se réduit à acquérir des réflexes conditionnés : par exemple passer les vitesses de sa voiture sans plus s'en rendre compte. Les méthodes comportementalistes sont très utilisées dans le domaine de l'éducation, pour favoriser l'acquisition de certains comportements ou de certaines connaissances. Donner un « bon point » ou des prix en fin d'années aux meilleurs élèves, ou aux plus persévérants, copier cent lignes, sont des méthodes qui visent à faire adopter par l'élève un comportement « mécanique ». Sur la base d'objectifs d'apprentissage précis et d'un plan d'apprentissage progressif, l'élève avance à son rythme, selon des activités bien adaptées. Les simulateurs de conduite automobile ou aérienne en sont des applications, ainsi que les jeux électroniques à échelonner selon des degrés de difficultés progressifs.

Selon le modèle *constructiviste*, qui s'oppose au modèle « mécanique-réactif » béhavioriste, l'enfant construit sa connaissance à partir d'une remise en cause et d'une réorganisation de ses conceptions initiales, avec intégration de nouvelles données, sur la base d'une « situation-problème » formulée par l'enseignant. La scénarisation de l'apprentissage exige de l'enseignant qu'il pousse l'élève d'une situation initiale d'équilibre des savoirs vers un « conflit cognitif ». Contraint de

résoudre le problème à partir de ses connaissances initiales et de ressources diverses à s'approprier, l'élève est activement engagé dans l'acquisition de nouveaux savoirs à formuler et intégrer. L'enseignement par le moyen de proverbes ou de paraboles peut illustrer cette pratique « non expositive » des savoirs. Jean Piaget (1896-1980) est le psychologue qui a le plus marqué les théories constructivistes du développement de la connaissance chez l'enfant en Suisse et en France. Selon lui, toute personne se développe par « la dialectique de l'assimilation et de l'accommodation<sup>107</sup> », aboutissant à un nouvel équilibre mental. Si une donnée se présentant à l'esprit correspond à un modèle déjà existant dans le cerveau, alors il y a assimilation de cette nouvelle donnée pour affiner le modèle. En revanche, si la nouvelle donnée ne correspond à aucun modèle existant, cela crée un déséquilibre que l'esprit résout en créant un nouveau modèle ; il y a accommodation de l'esprit à la nouvelle donnée. R. de Vries en tire la conclusion pédagogique suivante : « Pour Piaget, il est important d'enseigner de telle sorte que les élèves ne classent pas trop rapidement une information ou une expérience nouvelles dans une catégorie existante. Pourquoi ? Parce que les informations, les expériences et les sensations nouvelles peuvent appartenir à des catégories nouvelles très différentes des autres, tout comme certains documents ont besoin d'être classés dans de nouveaux dossiers<sup>108</sup>. » La méthode constructiviste est centrée sur l'apprenant, son activité et ses représentations. Les conceptions initiales ne sont pas seulement le point de départ et le résultat de l'activité, elles sont au cœur du processus d'apprentissage. L'enseignant doit d'abord repérer les obstacles récurrents chez l'élève ; il lui propose alors une situation déstabilisante lui permettant de prendre conscience de l'insuffisance de ses conceptions et l'accompagne ensuite dans la construction du nouvel équilibre. Les résultats pédagogiques obtenus sont excellents, mais le travail de l'enseignant est difficile et exigeant. Piaget s'est intéressé à l'acquisition de la connaissance chez l'enfant. Il a mis en évidence différentes étapes de développement : (1) Une période sensori-motrice (stimulus-réponse) antérieure au langage et pendant laquelle se construit une logique des actions. (2) De 2 à 7 ans, c'est la phase de « l'intelligence symbolique<sup>109</sup> » dans laquelle l'enfant se constitue progressivement une image mentale des objets. (3) De 7 à 10 ans, les opérations mentales deviennent logiquement structurées mais toujours liées à la manipulation des objets concrets. (4) Vers 11-12 ans, « l'enfant parvient à se libérer du concret, à penser le possible

---

<sup>107</sup>. Marie-Christine TRÉCA et Hélène BIDAULT, « Jean Piaget », in B. GOLSE, sous dir., *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Paris, Masson, 2000, p. 179. Le phénomène conduisant au nouvel équilibre, à partir de l'assimilation ou de l'accommodation de nouvelles données, s'appelle « équilibration ».

<sup>108</sup>. R. DE VRIES, *op. cit.*, p. 37.

<sup>109</sup>. M.-C. TRÉCA et H. BIDAULT, « Jean Piaget », *op. cit.*, p. 184.

et à raisonner abstraitement<sup>110</sup> ». Les retombées pédagogiques de la connaissance de ces stades de développement de l'enfant sont nombreuses. En effet, il devient possible d'élaborer des projets dépendant des capacités mentales et physiques de l'enfant<sup>111</sup>.

À propos du *développement affectif* de l'enfant et de sa prise en compte pédagogique, contentons-nous de signaler quelques noms :

- Sigmund Freud (1856-1939), pour qui l'enfant se construit en surmontant ses pulsions – essentiellement sexuelles – par le refoulement, le fantasme, l'inhibition ou la sublimation. Freud propose un découpage de l'enfance en différentes phases : « Le stade oral, le stade anal et le stade urétral ou phallique<sup>112</sup> » laissent ensuite place à la période du complexe d'Œdipe (4-7 ans). Cette phase œdipienne est cruciale pour le développement affectif de l'enfant car elle lui permet de trouver sa place dans la famille. Les relations de l'enfant avec son père et sa mère se construisent sur fond d'angoisse de castration, d'identification et de rivalité avec le père ou la mère, et d'intériorisation des interdits parentaux. Vient ensuite la période plus calme dite de « latence »<sup>113</sup>, avant la puberté et l'adolescence. En mettant en évidence l'importance de la sexualité enfantine, en montrant que l'enfant se construit à partir de ses pulsions, Freud fait « advenir une vision de l'enfance qui se situe entre la vision classique du petit démon à dresser et la vision angélique, romantique et rousseauiste de l'enfance »<sup>114</sup>. Cette approche a permis de dégager l'éducation de l'enfant de ses deux extrêmes : le rigorisme et le laxisme. Freud a aussi contribué à souligner l'importance de la figure paternelle pour le développement de l'enfant.
- Le psychologue français Henri Wallon (1879-1962) qui est connu pour sa théorie des stades de développement de la personnalité chez l'enfant. Alors que le découpage de Piaget ne tenait

---

<sup>110</sup>. *Ibid.*, p. 192.

<sup>111</sup>. Il faut cependant signaler les critiques classiquement faites au constructivisme. En se concentrant démesurément sur le développement intellectuel de l'enfant, Piaget a cantonné l'affectif à un rôle « énergétique » (*ibid.*, p. 195), comme moteur du développement, alors qu'en psychologie de l'enfant, « on sait pourtant [...] combien [l'affectif] peut parfois perturber les processus évolutifs intellectuels » (*ibid.*). Certains spécialistes ont aussi montré que Piaget se limite en fait à une seule forme d'intelligence, « l'intelligence logico-mathématique » (R. DE VRIES, *op. cit.*, p. 44)

<sup>112</sup>. Bernard GOLSE, « Sigmund Freud », in idem, sous dir., *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, p. 18.

<sup>113</sup>. *Ibid.*, p. 25.

<sup>114</sup>. *Ibid.*, p. 41.

compte que du fonctionnement de l'intelligence, Wallon suggère une alternance de stades à dominante affective et de stades à dominante intellectuelle<sup>115</sup>. En considérant l'enfant dans sa globalité, Wallon ménage une place égale à l'affectif et à l'intelligence. Dans la vision pédagogique de Wallon, le rôle tuteur de l'adulte est primordial, car c'est lui qui permet à l'enfant d'accéder à des connaissances nouvelles, par stimulation et étayage.

- Le psychiatre et psychanalyste anglais John Bowlby (1907-1990), critique les stades de l'enfance de Freud, qu'il considère comme une reconstruction a posteriori à partir de ce que disent les patients. En revanche, il s'intéresse aux stades de Piaget, issus d'une observation clinique directe sur des enfants<sup>116</sup>. L'apport majeur de Bowlby a été d'« émettre l'hypothèse que le besoin d'attachement est lui aussi primaire (c'est-à-dire dérivé d'aucun autre) et fondamental dans le développement de la personnalité<sup>117</sup> ». Cette hypothèse a été justifiée par ses observations portant sur la relation mère-enfant tout au long de l'enfance. Le comportement d'attachement, très fort envers la mère et la famille proche, perdure toute la vie et se diversifie avec l'âge : « L'attachement se déplace, au cours des cycles de la vie, de la mère aux proches, puis aux étrangers, enfin à des groupes de plus en plus larges et devient un facteur aussi important dans la structuration de la personnalité de l'enfant que la nourriture dans sa vie physique<sup>118</sup>. » Les retombées pédagogiques de cette théorie sont nombreuses. En sport collectif, par exemple, le phénomène d'attachement joue un rôle important. Plus une équipe est soudée et attachée à son coach, plus elle est disposée à apprendre de lui et à lui laisser la direction de son destin.

---

<sup>115</sup>. Les stades de Wallon sont les suivants : (1) Les stades impulsif (de 0 à 3 mois) et émotionnel (de 3 mois à 1 an) sont marqués par une prédominance de l'affectif. (2) Le stade sensori-moteur et projectif (de 1 à 3 ans) connaît une prédominance de l'intellectuel avec le développement du langage et de l'imitation. (3) Le stade du personnalisme (de 3 à 6 ans) commence par la crise du « non », retour en force des émotions. (4) Le stade catégoriel (de 6 à 11 ans) est un stade dans lequel les facultés intellectuelles priment sur l'affectif ; l'enfant acquiert progressivement des capacités d'abstraction. (5) Le stade de l'adolescence (à partir de 11 ans), caractérisé par la fameuse crise, est marqué par un retour en force de l'affectif (voir Émile JALLEY, « Wallon (Henri) », *Encyclopædia Universalis*, corpus 18, Paris, 1985, p. 1052).

<sup>116</sup>. Eleanor VITERBO et Monique RENAULT, « John Bowlby », in GOLSE, sous dir., *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, p. 141.

<sup>117</sup>. *Ibid.*, p. 143. Pour Freud, seuls les besoins physiques sont primaires.

<sup>118</sup>. *Ibid.*, p. 145.

Quant au *développement moral* de l'enfant, il n'est que peu traité. R. de Vries présente les travaux de Lawrence Kohlberg à ce propos comme étant une simple transposition à la morale des stades mis en évidence par Piaget sur le développement intellectuel de l'enfant. Cependant, R. de Vries conclut que cette transposition est inapplicable pour le pédagogue chrétien<sup>119</sup>. Tout en reconnaissant la légitimité de la dimension morale de la foi, on peut en effet se demander si la morale, chez l'enfant, est une entité à part entière ou si elle naît du développement intellectuel et affectif. Pour Freud, par exemple, les principes moraux sont issus du refoulement et de la sublimation des pulsions sexuelles liées à l'intériorisation des interdits parentaux. Il considère ainsi la religion comme une transposition névrotique de la situation œdipienne : Dieu est l'image du père<sup>120</sup>, qui fait vivre et qui fait mourir. Pour lui, la morale est donc essentiellement liée à l'affectif.

### *Pour une pédagogie chrétienne de l'enfance*

Tentons de tirer des conclusions pédagogiques de ces regards croisés, biblique et psychologique.

*Une pédagogie de la globalité de la personne* (« tu aimeras le SEIGNEUR ton Dieu de tout ton cœur, de toute ton âme et de toute ta force », Dt 6.5) : La démarche pédagogique biblique, tant vétérotestamentaire que néotestamentaire, ne morcelle pas artificiellement les capacités humaines. La transmission de l'Évangile doit prendre en compte plusieurs dimensions : l'acquisition d'une connaissance, d'une capacité d'action, d'une compétence morale, le tout intégrant les « affections et... l'émotivité<sup>121</sup> ». Si la pédagogie behavioriste ressemble à certains égards à du conditionnement, il ne faut pas pour autant oublier que l'homme est un être d'habitude et que la répétition lui est nécessaire. Pour instruire les enfants de sorte qu'ils se souviennent (sans conditionnement), les méthodes dont témoignent l'Ancien et le Nouveau Testament peuvent être utilisées par les parents et la communauté : histoires racontées, répétition, conversations, symboles, fêtes, rites, culte communautaire et culte familial, chants. Un effort de créativité, basé sur une lecture christologique des rites et autres symboles qui trouvent leur accomplissement dans le Nouveau Testament, ainsi que sur les éléments fondamentaux de la foi néotestamentaire, pourrait

---

<sup>119</sup>. R. DE VRIES, *op. cit.*, p. 48-49.

<sup>120</sup>. Henri BLOCHER, « Oui, vous... évangéliste chez vous », p. 62, montre que ce point de vue freudien doit être renversé, car « l'Écriture enseigne formellement que la paternité humaine dérive de celle de Dieu ».

<sup>121</sup>. R. DE VRIES, *op. cit.*, p. 48. L'auteur ajoute qu'« il est [donc] nécessaire que l'éducateur laisse transparaître ses propres "affections religieuses" lorsqu'il enseigne ».

permettre de rendre à la pédagogie familiale et ecclésiale sa dimension globale. Il y a plusieurs décennies déjà, l'auteur américain Tom Sine proposait de multiples exemples originaux de pratiques permettant d'apprendre à vivre selon les valeurs du royaume : depuis des pratiques familiales permettant d'adopter un mode de vie plus simple ou plus respectueux de l'environnement, jusqu'à des projets d'Église ou missionnaires impliquant des jeunes et/ou des enfants, en passant par une redéfinition des fêtes religieuses traditionnelles<sup>122</sup>.

*Une pédagogie adaptée à l'âge de l'enfant* (« je vous ai donné du lait ; non pas de la nourriture solide, car vous n'auriez pas pu la supporter », 1 Co 3.2) : Les différents stades de développement de l'enfance (de Piaget, Wallon, Freud, etc.) mettent en évidence la complexité du découpage en phases successives isolées. Il faut en particulier se méfier des distinctions trop marquées entre intelligence et affectif. Néanmoins, ces découpages sont très utiles lorsqu'il s'agit de définir une pédagogie qui soit fonction de l'âge des enfants. Un exemple suffira :

Enseigner à des enfants de deux à sept ans nécessite l'utilisation, avant tout, de récits plutôt que de concepts. L'enseignant ne doit pas trop se préoccuper du bon ordre des histoires racontées ou insister sur la progression historique dans la Bible, car l'enfant n'a pas encore un sens développé de la progression historique. Par contre, il peut apprendre grâce au jeu qui occupe une place importante dans son développement pendant cette période. Par des rapports affectifs avec l'enseignant, l'enfant découvre la valeur de sa propre personne. Sa conception du vrai et du faux est grandement influencée par les récits qu'il entend et par l'exemple des adultes qui l'entourent<sup>123</sup>.

Dans sa maturation, l'enfant passe très progressivement de l'irresponsabilité – il ne connaît pas le bien et le mal – à la responsabilité. Il s'agit pour les parents et les moniteurs d'école du dimanche d'accompagner son cheminement de l'enfant vers l'engagement personnel. Henri Blocher souligne la difficulté de cette démarche d'évangélisation progressive :

Robert Somerville avertit avec raison contre la tentation de « faire de chaque récit (biblique) un message d'évangélisation », et il demande à l'éducateur de « faire attention à la fragilité de l'enfant », pour que la réponse ne soit pas donnée à un homme (il est facile d'obtenir une décision) mais à Jésus-Christ<sup>124</sup>.

---

122. Voir notamment Tom SINE, *The Mustard Seed Conspiracy : You Can Make a Difference in Tomorrow's Troubled World*, Londres – Waco, Marc Europe – Word, 1981 ; beaucoup plus récemment, voir aussi Ivy BECKWITH, *Formational Children's Ministry : Shaping Children Using Story, Ritual, and Relationship*, Grand Rapids, Baker, 2010, en particulier ch. 6.

123. R. DE VRIES, *op. cit.*, p. 40 ; De Vries propose différents types d'activités en fonction du découpage suivant : petite enfance, enfance, enfance avancée et âge de la pensée abstraite.

124. Henri BLOCHER, « Oui, vous... évangéliste chez vous », p. 54, citant Robert SOMERVILLE, « Éducation chrétienne des enfants », *Bible et théologie* 1, 1970, p. 20.

*L'importance de l'exemple* (« mes frères, imitez-moi, et portez les regards sur ceux qui suivent le modèle que vous avez en nous », Ph 3.17) : En montrant que l'enfant se construit en imitant le comportement des autres, Albert Bandura a mis en évidence un aspect essentiel de l'éducation<sup>125</sup>. Or cette idée d'imitation est très présente dans le Nouveau Testament. Par l'imitation, ce que Jésus souhaite obtenir de ses disciples, ce n'est « pas tant [...] l'assimilation d'un savoir, ou d'un savoir-faire, [que] l'assimilation à un modèle<sup>126</sup> ». Il insiste sur la « façon d'être et de vivre. Le plus important, sans doute, c'est que Jésus est lui-même le Maître-Modèle : la pédagogie débouche sur le grand thème de notre conformation à l'image du Fils, par le renouvellement du Saint-Esprit<sup>127</sup> » (Rm 8.29 ; 2 Co 3.18).

Au-delà des techniques pédagogiques, la transmission d'un savoir est donc aussi liée à la personne qui enseigne et à ce qu'elle transmet par son attitude<sup>128</sup>. Dans tous les cas, les enfants s'identifient, en lien avec leur histoire familiale, à la personne qui enseigne. Le relationnel est donc au moins aussi important que le contenu du message.

*La complémentarité de la famille et de la communauté* (« ce jour-là tu diras à ton fils : C'est à cause de ce que le SEIGNEUR a fait pour moi lorsque je suis sorti d'Égypte », Ex 13.8) : En dépit des oppositions qui existent entre les théories comportementaliste et constructiviste, l'une et l'autre donnent une image essentiellement individualiste de l'apprentissage, toujours analysé du point de vue de celui qui apprend. Or, même si la responsabilité des enfants revient premièrement aux parents, la communauté a son rôle à jouer pour les accompagner dans leur tâche éducative. Ainsi, l'accueil des tout-petits à la garderie, l'école du dimanche, le catéchisme, les groupes de jeunes, les Clubs Bibliques Lycéens, les Groupes Bibliques Universitaires et autres Agapé, les camps (de ski, d'été, de langues, de révisions, etc.) sont autant de moyens de catéchèse d'une importance vitale.

*Conclusion* : Le recoupement des données bibliques et de celles des sciences humaines confirme, si besoin en était, que la tâche éducative n'est pas hors de portée. Il est important qu'elle s'adresse à l'enfant dans sa globalité : son intelligence, ses émotions, ses gestes ; qu'elle lui communique un savoir, une capacité d'action et un sens moral. Les méthodes pédagogiques employées tiendront

---

<sup>125</sup>. Le psychologue canadien Albert Bandura (1925-) ajoute sa théorie de l'apprentissage social par observation des autres au modèle comportementaliste..

<sup>126</sup>. Henri BLOCHER, « Jésus éducateur », p. 4.

<sup>127</sup>. *Ibid.*

<sup>128</sup>. Henri BLOCHER, « Oui, vous... évangéliste chez vous », p. 60, a à ce propos l'intéressante formule d'« impression inconsciente ».

compte de l'âge des enfants concernés, conformément au but visé qui est de faire grandir l'enfant en maturité de façon à ce qu'il puisse entrer personnellement dans un cheminement avec le Christ, au sein de la communauté chrétienne. Les éducateurs doivent également être conscients de l'impact positif ou négatif que leur comportement et leur vie de foi peuvent causer chez les enfants. Enfin, la famille et la communauté chrétienne sont complémentaires, la communauté épaulant la famille dans sa tâche éducative mais faisant aussi découvrir à l'enfant des aspects de la foi que la famille n'est pas nécessairement en mesure de lui transmettre.

Gaël Archinard, Neal Blough, Christian Huy, Alexis Lamothe,  
Martin Lubet, Émile Nicole, Alain Nisus, Aude Oppliger,  
Christophe Paya, Falimanantsoa Rapanoelina  
Faculté Libre de Théologie Évangélique  
Vaux-sur-Seine