NOUVELLE REVUE THÉOLOGIQUE

102 N° 1 1980

La catéchèse scolaire d'hier à demain

André FOSSION (s.j.)

p. 3 - 21

https://www.nrt.be/fr/articles/la-catechese-scolaire-d-hier-a-demain-994

Tous droits réservés. © Nouvelle revue théologique 2026

La catéchèse scolaire d'hier à demain

Ces pages voudraient proposer quelques points de repère qui permettent de saisir l'évolution de la catéchèse scolaire. Nous jetterons d'abord un coup d'œil rétrospectif sur les trente dernières années. Ensuite nous nous demanderons dans quel sens infléchir aujourd'hui les pratiques catéchétiques. Nos indications seront forcément schématiques ; on voudra bien les prendre avec souplesse, sans trop fixer les choses, et l'on apportera les nuances que suggère la diversité des situations particulières.

Notre réflexion se rapportera principalement à la catéchèse scolaire du degré secondaire dans l'enseignement libre en Belgique de langue française. Elle concernera proprement ce qu'on nomme le « cours de religion » [1]. Notre analyse peut cependant, par-delà les limites qu'elle s'impose, trouver des applications en d'autres régions et en d'autres secteurs de l'action catéchétique. D'assez nombreux lecteurs, quelles que soient leurs activités pastorales, y reconnaîtront, pensons-nous, leur expérience et leurs interrogations.

I. — RÉTROSPECTIVE

Nous distinguons ici trois périodes qui se sont succédé depuis les années cinquante [2] : le temps du « catéchisme », la période de la catéchèse « kérygmatique » et celle de la catéchèse « existentielle ». Entre elles point de démarcations nettement apparentes, mais plutôt une sorte de fondu enchaîné : les éléments de la première sont progressivement démembrés et se restructurent d'une manière différente dans la seconde, et ainsi de suite. Néanmoins, pour marquer

1. Nous laisserons en dehors de notre considération les diverses activités d'animation spirituelle qui sont proposées à la liberté des élèves dans le cadre scolaire. Ce qui nous retiendra ici, c'est la question spécifique de l'enseignement religieux intégré à l'horaire des cours.

2. Point de départ fixé arbitrairement.

des étapes, nous dirions que la période du catéchisme s'achève avec les années cinquante, que la conception kérygmatique a cours de 1955 à 1970 et que la catéchèse existentielle, à laquelle nous avons affaire aujourd'hui, s'est annoncée vers 1965.

Ces trois courants, il est permis de les considérer comme constituant chacun un système qui possède sa cohérence propre dans une situation donnée. La perspective que nous adopterons sera donc fonctionnelle : il s'agira, dans chaque cas, d'observer le mécanisme d'une démarche spécifique.

1. *La période du catéchisme*

A son sujet nous serons délibérément bref, nous contentant d'esquisser le fonctionnement de l'enseignement religieux par le catéchisme, dont les origines sont très lointaines [3] et dont précisément notre époque s'est distancée.

a. Comment se présente le catéchisme ? Par un jeu de questions-réponses, il construit un *corpus de vérités* dogmatiques qui se donnent à comprendre et à mémoriser. Il définit aussi un certain nombre de normes morales. Code des mœurs chrétiennes, il entraîne à la « pratique ». En somme, le catéchisme forme une petite encyclopédie théologique que doit connaître tout bon pratiquant. Commune à tous, elle donne réponse aux questions essentielles sans être affectée de doute. L'histoire sainte comme telle est peu mise en valeur ; elle est abordée dans une optique dogmatique ; elle illustre la doctrine de la foi et les lois morales.

b. L'enseignement religieux par le catéchisme s'inscrit dans une *pédagogie de type magistral.* Fondé sur le savoir révélé, il prend la forme d'un exposé. La transmission de la foi, sous l'angle pédagogique, se conçoit donc prioritairement comme transmission de connaissances. A cet égard la mémoire est fortement sollicitée. La relation maître-élève est hiérarchique. Le professeur, en général un clerc, représente l'institution ecclésiale, laquelle est garante des vérités révélées. Cette didactique s'intègre parfaitement à l'ensemble de la pratique pédagogique ; elle se conforme au modèle dominant de la pédagogie scolaire [4]. Sur le plan de la discipline et

3. Les premiers catéchismes des pédagogues catholiques furent conçus en réponse à Luther. Ils suivaient la méthode que celui-ci avait imaginée pour l'instruction chrétienne des enfants. Cet enracinement historique a laissé des traces jusque dans nos catéchismes les plus récents. Cf. J.-Cl. DHÔTEL, *Les origines du catéchisme moderne d'après les premiers manuels imprimés en France,* coll. *Théologie,* 71, Paris, Aubier, 1967.

4. Le rapport peut jouer aussi en sens inverse. Du point de vue historique, il est permis d'émettre l'hypothèse selon laquelle la pédagogie générale a trouvé son modèle dans l'enseignement religieux.

du contrôle du savoir acquis, le cours d'instruction religieuse ne se différencie pas des autres cours.

Dans un tel contexte, on s'intéresse peu à la maturation de la foi et aux situations individuelles des élèves ; tous sont soumis aux mêmes exigences et au même rythme d'apprentissage. En ce sens la foi n'est pas affaire de liberté ; son contenu se communique comme allant de soi.

c. En son temps le système du catéchisme « fonctionnait » bien. Mais il y fallait un certain nombre de *conditions* importantes. Indiquons-en quelques-unes :

— un régime de chrétienté stable, sociologiquement ferme, où la foi apparaît comme une donnée naturelle ;

— une Eglise fortement instituée, vivant dans une large mesure en vase clos et peu ouverte aux questions du monde non chrétien ;

— la présence de nombreux relais organisant la vie chrétienne et poussant à la pratique : famille, paroisse, mouvement de jeunesse, etc. ;

— le pouvoir incontesté de l'école reconnue comme le lieu privilégié de la transmission des valeurs et des connaissances ;

— une symbiose étroite entre la foi et la culture véhiculée par l'école.

Dès le moment où ces différentes conditions n'ont plus été vérifiées et où se sont fait entendre, au nom même de la foi, les justes requêtes de la liberté, le système du catéchisme s'est trouvé périmé.

2. *La catéchèse kérygmatique*

a. Le choc d'une *évolution culturelle* accélérée

La fin des années cinquante a vu se multiplier les facteurs qui eurent notamment pour effet de « défixer » toute donnée stable. L'évolution socio-culturelle s'est accélérée et l'on est entré dans un monde mouvant, avec des sensibilités et des aspirations nouvelles. Ce n'est pas ici le lieu d'en essayer une analyse détaillée. Reconnaissons simplement qu'une dynamique de changement social et culturel a pris corps dans l'ensemble de la population [5].

5. A cette époque la télévision commence à se répandre dans les foyers, ôtant à l'école le monopole de la transmission des connaissances à la jeunesse. Un nouveau mode de communication apparaît. On trouve sur le marché de plus en plus de produits qui ne sont pas faits pour durer, mais pour être bientôt jetés et remplacés. Une nouvelle sensibilité musicale se fait jour, pour laquelle le rythme prime la mélodie. Notons encore que, sur le plan du savoir, les références sociologiques et psychologiques imprègnent de plus en plus la pensée commune ; l'intervention des sciences nouvelles qui analysent le fonctionnement des phénomènes humains manifeste la relativité dont ces derniers sont affectés et, partant, met en question ce qui jusque-là pouvait être tenu pour « naturel ».

b. L'*aggiornamento* de l'Eglise et l'*esprit de Vatican II*

L'Eglise a tenté de prendre résolument en compte les aspirations nouvelles des chrétiens et a procédé à son aggiornamento. Très schématiquement nous dégagerons ici quatre lignes de force. Evidemment, elles étaient présentes dans l'Eglise avant le concile. Mais celui-ci les a entérinées et leur a donné le poids d'une reconnaissance officielle. Ce sont elles qu'on va retrouver dans la catéchèse de cette époque.

— L'esprit de *dialogue*. Sans perdre son identité, l'Eglise de Vatican II souhaite engager le dialogue avec la culture contemporaine, avec les non-croyants, avec les autres religions et les autres confessions chrétiennes. Ce faisant elle reconnaît l'« autre » et sa liberté.

Dans ce même esprit, la catéchèse s'ouvre aux problèmes du monde et ne s'enferme plus dans une perspective intra-ecclésiale. Quant au rapport entre le maître et l'élève, il devient, si l'on peut dire, dialogal, ce qui met en valeur la liberté de l'élève.

— L'esprit de *coresponsabilité*. En insistant sur l'image de l'Eglise peuple de Dieu, Vatican II promeut la responsabilité des laïcs. La réforme liturgique et le mouvement communautaire qui suivirent immédiatement le concile témoignent d'une participation plus grande de tous à la vie ecclésiale.

En catéchèse, nous voyons des laïcs prendre une part plus active. On insiste sur le fait qu'à l'ensemble des croyants incombe une charge éducative. L'accent se déplace donc de l'institution hiérarchique vers la communauté ecclésiale. Quant aux élèves, on les associe de plus en plus à l'œuvre de leur formation : travaux créatifs, dynamique de groupe, etc.

— Le souci de la *justice*. Vatican II a marqué l'entrée massive des problèmes socio-politiques du monde dans la conscience chrétienne. Les thèmes relatifs au Tiers Monde, au développement des peuples, à la paix et à la justice auront un retentissement considérable dans la catéchèse.

— Une théologie de l'*histoire du salut*. Dans un monde en évolution rapide, face à une pensée qui fait état de l'historicité de l'homme, le concile ne pouvait répondre que par une théologie de l'histoire. Ainsi la théologie de Vatican II se dépouille du langage de la métaphysique classique et se rapproche des Ecritures. L'histoire du salut depuis l'origine du monde apparaît comme intégrant tous les niveaux de la libération humaine. Le Christ est celui qui apporte la libération intégrale de l'homme. Entre l'histoire humaine et l'histoire du salut est affirmée une relation étroite qui ne s'accommode pas de la distinction entre l'horizontal et le vertical.

Dans l'optique de l'histoire du salut, la parole de l'Eglise prend

de nouveaux accents. L'Eglise ne peut plus apparaître seulement comme dépositaire d'un corps de doctrines et de préceptes. Il lui faut annoncer le salut en Jésus-Christ, qui vient sauver et récapituler toutes choses. C'est la dimension prophétique et kérygmatique qui se trouve soulignée ici. Et tous les chrétiens sont invités à témoigner de leur foi, à proclamer Jésus-Christ et à s'engager dans le monde selon le message de l'Evangile.

Parmi les chrétiens Vatican II a soulevé, il faut le rappeler, une vague d'optimisme et d'enthousiasme. La foi des années conciliaires se conjugue d'ailleurs avec la croyance au progrès, notamment en ce qui concerne la solution des problèmes socio-politiques. A l'époque du concile subsiste donc dans l'Eglise un certain triomphalisme ; on éprouve encore le sentiment de partir d'une position de force. La théologie, créatrice et inventive, demeure très assurée. Il faut cependant reconnaître qu'elle n'est pas encore réellement passée par l'épreuve du soupçon venant des sciences humaines. Ce climat d'euphorie et cette assurance vont marquer aussi la catéchèse de ce temps.

c. *Caractéristiques* de la catéchèse kérygmatique

Le *contenu* de cette catéchèse est centré sur l'histoire du salut. Les Ecritures y prennent une place de choix. Elles ne sont plus un prétexte à énoncer la doctrine ; on les lit comme l'histoire de Dieu parmi les hommes et comme le témoignage de tous ceux qui ont risqué leur vie en son nom. Ainsi l'enseignement met en valeur les grandes figures de l'histoire biblique (Abraham, Moïse, les prophètes, saint Paul...) et les événements qu'elle rapporte (la création, la promesse, l'exode, l'exil, la venue de Jésus, les communautés primitives, etc.). Toute cette présentation converge évidemment vers la figure centrale du Christ et l'annonce évangélique.

Le *projet* catéchétique ne se borne plus à transmettre des connaissances. L'évocation de l'histoire du salut prend la forme d'une sollicitation à participer à cette histoire qui continue de nos jours. On invite donc au témoignage et à l'engagement dans l'Eglise et pour le monde. Le cas échéant on fait appel à des témoins d'aujourd'hui ; on les fait venir dans les classes pour qu'ils rencontrent les élèves et dialoguent avec eux. Dans cette optique, on le voit, la catéchèse se veut fidèle au message de l'Evangile, non seulement quant à son contenu intellectuel, mais dans sa réalité vitale incarnée dans les faits de l'existence quotidienne. Nombre de catéchètes ont alors tendance à rejeter tout ce qui leur paraît notionnel et abstrait. Ce qui les préoccupe avant tout, c'est un enseignement qui « embraie » sur la vie et provoque le témoignage et l'engagement.

Dans un esprit de dialogue, la *méthode* se montre attentive aux

personnes. Le maître pratique une pédagogie respectueuse de la liberté des jeunes. Il joue le jeu de la différence et de la liberté. Cependant cette méthode suppose a priori chez les jeunes un réel intérêt pour les questions religieuses. Une plus grande attention est accordée à la dynamique du groupe ; on sollicite sa créativité. De plus apparaît une tendance à faire de la classe le lieu tout proche où peut se vivre l'histoire du salut ; autrement dit, la vie du groupe scolaire devient elle-même le terrain d'une expérimentation possible du salut en Jésus-Christ. D'où, on le devine, la difficulté d'imposer des examens, de contrôler les connaissances ou de prendre des mesures disciplinaires. Comment en effet pourrait-on coter un témoignage, évaluer la densité de la vie du groupe ? Comment infligerait-on des sanctions au nom de l'Evangile ? Ainsi donc les leçons d'instruction religieuse commencent à trancher sur l'ensemble des cours. D'ailleurs le terme de « cours » paraît inadéquat pour elles. Une distance se prend donc à l'égard de la pratique pédagogique commune. Ce mouvement joue parfois un rôle de contestation à l'intérieur de l'école ; certains établissements sont ébranlés par la dynamique qu'introduisent les cours de religion.

S'il fallait distinguer de manière schématique l'enseignement religieux par le catéchisme et la catéchèse kérygmatique, nous proposerions le tableau suivant :

Catéchisme	Eglise institutionnelle	doctrine et préceptes	figure centrale du Dieu Père	de la connaissance à la pratique
Catéchèse kérygmatique	Communauté chrétienne	histoire du salut	christocentrisme le Verbe Incarné	du message au témoignage et à l'engagement

d. *Difficultés* de la catéchèse kérygmatique

Cette catéchèse portait en elle l'enthousiasme du renouveau conciliaire. Elle s'est pourtant heurtée à des difficultés croissantes qui tenaient moins à sa méthode, à son contenu ou à son projet qu'au contexte socio-culturel global dont l'évolution a pris un cours inattendu. En effet, pour la société en général aussi bien que pour l'Eglise, la seconde moitié de la décennie 1961-1970 est marquée par une crise aiguë. La contestation se généralise et la critique des institutions se fait virulente. Qui ne se rappelle les événements de mai 1968 et les idées dont ils étaient porteurs ? Toute la création culturelle de cette époque s'est faite « à gauche », en opposition à la société existante. La culture est devenue une culture de l'« autre », de la « différence », de l'« ailleurs ». L'Eglise comme institution en place est, elle aussi, secouée par la crise. Malgré la réforme de sa liturgie et le mouvement communautaire, elle connaît une désaffection croissante. Les vocations sacerdotales et religieuses se raréfient et pas mal de prêtres abandonnent leur fonction. Les chrétiens de gauche

se radicalisent et font ouvertement le procès de l'institution ecclésiale. Dans les familles chrétiennes, ou bien l'on dénonce avec véhémence les carences de l'Eglise et la lourdeur des traditions, ou bien l'on se tait, désemparé, ne sachant que dire ni que penser.

Dans un tel contexte la catéchèse kérygmatique ne pouvait plus fonctionner. L'optimisme et l'assurance sur lesquels elle se fondait n'avaient plus cours. Le terrain qu'elle supposait se dérobait sous elle. Les grands espoirs ont fait place au désenchantement. Quant aux discours assurés de l'institution, ce sont eux précisément qu'on voit suspectés et rejetés. Un tournant culturel se dessine qui atteint les générations nouvelles ; on préfère l'opposition et la marginalité à la médiocrité de l'assurance ; on choisit de chercher plutôt que de s'aligner sur une vérité toute faite. La catéchèse kérygmatique, encore très déductive, fondée d'emblée sur le témoignage des Ecritures, ne parvient plus à rejoindre les interrogations réelles de la jeunesse. « Bientôt . . . des difficultés surgirent, moins à cause du contenu du kérygme que de la démarche idéologique impliquée par la méthode. Invariablement le cours procédait de haut en bas et ne rencontrait l'existence quotidienne que par des exigences et des applications. D'une part la réalité concrète, de plus en plus attirante pour les jeunes, paraissait négligée ; d'autre part, le message s'isolait dans le sublime, mais perdait son sens. C'était encore une belle synthèse, mais marginale dans un monde qui se sécularisait à pas de géant [6]. » Les jeunes étaient déjà « ailleurs ». C'est dans cet « ailleurs » que la catéchèse existentielle va tenter de les rejoindre.

3. *La catéchèse existentielle*

a. Le choc d'une *nouvelle génération*

Les jeunes qui entrent à l'école secondaire au début des années soixante-dix étaient enfants ou préadolescents dans le climat de contestation aiguë que nous venons d'évoquer. Ils ont grandi d'emblée dans l'incertitude. Ils ont entendu, sans pouvoir les situer, les avis critiques les plus divergents ; ils n'ont donc jamais connu de vérités stables disponibles. Très tôt informés sur de multiples questions, ils ne se laissent pas enfermer dans un corps de doctrine dûment constitué — et cela non pas seulement en vertu d'une décision réfléchie, mais surtout par la force des choses. Car dans le champ des idéologies ils sont pris par l'embarras du choix sans avoir les moyens de décider. Ils forment donc une génération pour laquelle toute croyance est rendue difficile, qui vit non plus sous le régime de la croyance, mais sous celui du désir. De fait elle est

6. ***Introduction générale au programme de catéchèse pour l'enseignement secondaire***, Bruxelles, Licap, 1972, p. 24.

mue par le désir de vivre intensément, de voyager, de rencontrer, de parler, d'échanger, sans vouloir ni pouvoir se fixer. La crise qui l'atteint n'affecte pas proprement la foi chrétienne, mais, si l'on peut dire, la crédibilité comme telle.

Pour cette génération la foi ne va donc plus de soi ; elle ne fait plus partie du vraisemblable. La pression qu'exerce l'atmosphère culturelle va plutôt en sens opposé. A partir de maintenant c'est la foi qui est perçue comme une attitude minoritaire. Parmi les élèves, ce sont désormais les croyants qui ont à rendre compte de leur option, et non plus l'inverse.

Dans le cadre scolaire, lors des cours de religion qui, par la force de l'institution, demeurent obligatoires, les questions des élèves ne sont plus d'emblée d'ordre religieux. Ce qu'ils souhaitent avant tout, c'est de pouvoir parler de tous leurs problèmes. Au temps de la catéchèse kérygmatique, les interrogations formulées dans le même contexte avaient trait à la foi chrétienne. A présent elles se diversifient à l'infini, et les problèmes religieux ne rencontrent souvent qu'indifférence : « Aux yeux d'un nombre croissant de jeunes, la catéchèse n'a plus aucun sens : ce qu'on y propose paraît relever d'un monde lointain et coupé de l'existence concrète. Elle ne suscite guère d'opposition, mais elle laisse indifférent : tout cela ne « dit » rien, cela ne « change » rien dans la vie de tous les jours [7]. »

b. *Caractéristiques* de la catéchèse existentielle

Cette catéchèse essaie de s'adapter à la situation de la génération nouvelle. Elle repose sur deux socles : d'une part l'expérience vécue des jeunes, de l'autre le message évangélique. Le problème sera évidemment celui de l'articulation des deux dimensions. La première semble la condition de la seconde ; il faut donc commencer par une approche « existentielle » de l'expérience humaine pour que la Bonne Nouvelle puisse être entendue. « L'enseignement ne peut plus s'articuler sur les catégories doctrinales traditionnelles. Cela équivaudrait à supposer déjà résolu le problème du sens. Or il ne l'est pas. D'où la nécessité d'une approche « existentielle » ; l'Evangile n'a jamais eu de sens pour personne — pas même pour ses premiers témoins — en dehors de sa référence à la vie concrète. Il n'est Bonne Nouvelle que pour *quelqu'un* et dans une situation déterminée. Et, comme le Christ a pris appui sur la situation de son public palestinien, prenons appui sur celle de nos élèves. Cela ne revient nullement à une *réduction* de la foi chrétienne, ramenée au résidu d'une habile introspection. Non, la vie concrète est le lieu du sens, elle n'en est pas la *source*. En d'autres termes, nous n'attendons pas d'une analyse de l'existence concrète qu'elle fasse

7. *Ibid.*, p. 210.

apparaître l'Evangile, mais elle peut contribuer efficacement à mettre au jour la question, la *pauvreté* vis-à-vis de laquelle l'Evangile prendra figure de Bonne Nouvelle [8]. » Il y a donc deux moments essentiels dans cette pédagogie catéchétique : l'inventaire des questions et leur ajustement par le dialogue, ensuite l'éclairage et l'enseignement évangéliques. Explicitons ces deux temps :

— Dans l'optique existentielle le cours de religion se présente comme un lieu d'accueil de toutes les questions que les jeunes se posent. Celles-ci sont prises dans l'expérience aussi bien individuelle que collective. Cette étape d'accueil ne présuppose pas la foi. A cet égard, la catéchèse existentielle admet tout un processus de pré-catéchèse. Tous y sont accueillis et reconnus tels qu'ils sont. Dans un jeu de questions-réponses, maîtres et élèves entrent en dialogue. C'est ensemble qu'ils travaillent à une élucidation critique des valeurs et des styles de vie. Toute cette pédagogie, on le voit, fait droit à la différence ; elle accepte le cheminement et le temps de maturation. Elle consiste à permettre au jeune de dire son vécu et de prendre ainsi consistance dans le langage qu'il se donne. Ce faisant, la démarche ouvre un champ de discours où va pouvoir se dire, de manière significative, le message évangélique.

— Après cette phase d'investigation et d'élucidation de l'expérience, le message évangélique trouve un terrain où s'exprimer ; il vient se greffer sur le « dire » du groupe et l'éclairer. Certes, le message évangélique n'émane pas de l'expérience ; il vient d'ailleurs, des témoins du passé, de la Tradition. Il advient comme ce qui donne un surcroît de sens à l'expérience ; il la révèle en profondeur. Ainsi donc le langage de l'expérience aura créé l'espace où l'Evangile peut s'entendre de manière pertinente. Lorsque le message évangélique a été reçu en lien étroit avec l'expérience vécue, la catéchèse est à même de passer à un enseignement plus systématique, abordant de manière rigoureuse une étude des Ecritures, de la Tradition et de la vie ecclésiale. Elle débouche de la sorte sur un enseignement religieux articulé aux questions fondamentales propres à chacun des âges de l'adolescence [9].

Cette démarche existentielle se présente, en définitive, comme une « herméneutique du sens ». Elle réclame de la part du maître une grande capacité d'adaptation pédagogique et surtout un « art

8. *Ibid.*, p. 211 s.

9. Le programme officiel de l'enseignement religieux en Belgique pour l'ensemble des six années du secondaire se règle sur le développement affectif des jeunes. « En gros le programme suit le développement des étapes de l'adolescence, l'évolution générale du vécu qui y correspond, l'apparition successive des problèmes de chaque âge, la lente transformation de l'appréhension du monde, du moi et de l'autre, les modifications de la sensibilité et des possibilités d'interprétation. C'est dans ce cadre qu'est présentée une vision chrétienne de la vie, à partir de la vie elle-même et non à partir d'énoncés doctrinaux » : *ibid.*, p. 43.

de l'interprétation ». Elle s'inspire, dirions-nous, de la catéchèse que Jésus lui-même a pratiquée à l'égard des disciples d'Emmaüs : laisser parler, susciter les interrogations, les approfondir progressivement par le dialogue et manifester, à la lumière des Ecritures, le sens profond de ce qui est vécu.

Pour schématiser la distinction à établir entre la catéchèse kérygmatique et la catéchèse existentielle, on pourrait dire que la première reste attachée à une démarche descendante : du message évangélique à l'expérience, tandis que la seconde suit un mouvement ascendant. A cet égard elles sont apparentées, l'une offrant comme l'image renversée de l'autre.

catéchèse kérygmatique	↓	communauté chrétienne	histoire du salut	le Verbe Incarné	message évangélique	↑ catéchèse existentielle
				figure humaine de Jésus		
		communauté humaine	vie concrète		engagement	

c. *Difficultés de* la catéchèse existentielle

Pédagogiquement aussi bien que du point de vue théologique, cette catéchèse manifeste une indéniable cohérence. Sur le terrain de la pratique, beaucoup d'enseignants y réussissent très bien.

Toutefois nous devons bien reconnaître que la mise en valeur de l'expérience prise comme point de départ recèle pas mal d'embûches et entraîne souvent la catéchèse dans des impasses. Cela, bien sûr, contre l'intention de ses promoteurs. Il arrive de fait que, sous la pression de multiples facteurs (allergie des élèves à l'égard de l'enseignement religieux, manque de formation des maîtres, etc.), s'introduisent des déséquilibres qui peuvent aller jusqu'à l'effacement du discours sur Dieu. Signalons trois difficultés majeures que les praticiens ne parviennent pas toujours à surmonter.

— Dans bien des cas, la catéchèse existentielle mal comprise souffre d'une profonde *dévalorisation culturelle*. C'est ce qui se produit quand le professeur se livre à une pédagogie « spontanéiste », sans instruments ni méthodes. Alors les heures d'instruction religieuse s'écoulent en discussion libre sur des sujets variés, déterminés par le jeu des circonstances et selon le souhait des élèves. On y parle de tout et de rien et l'on risque alors de tourner en rond sur des thèmes usés, connus, où l'on se renvoie mutuellement l'image de ce que l'on sait déjà. Dans de nombreuses classes, on ressent effectivement une sorte de piétinement, de lassitude ; rien de nouveau ne se passe jamais ; on s'enferme dans la répétition et cette répétition est la figure de ce qui est déjà dévitalisé. Comment, dans ces conditions, peut naître une parole d'Evangile qui soit significative ? Peut-être faut-il ici mettre en garde les professeurs contre leur désir ambigu de se conformer, au nom d'une pédagogie de l'accueil,

aux aspirations immédiates de leurs élèves. Car il n'y a pas de réelle créativité qui puisse se passer d'instruments et de méthodes. Le spontanéisme ne permet pas la créativité. Faute de rigueur, le cours de religion risque ainsi de perdre toute crédibilité. Un décalage survient alors entre lui et les disciplines profanes. Par rapport à toute la culture véhiculée par l'école, il n'est pas pris au sérieux. A long terme, où mène cette dévalorisation ?

— Un autre danger est celui du moralisme. En effet, lorsqu'on passe à l'éclairage évangélique du vécu, on risque souvent de se cantonner strictement au niveau des valeurs. Ces valeurs évangéliques, les élèves sont capables de les accepter aisément. Mais il se fait que ces valeurs, même acceptées, peuvent très bien se scinder de la confession de foi elle-même. Souvent tout se passe comme si la catéchèse réussissait à promouvoir une vie morale généreuse inspirée de l'Evangile, tout en laissant les élèves dans une grande ignorance religieuse, dans un manque de la rigueur « théologique » qui puisse solliciter ou conforter la confession de foi. Comme si la référence à l'Evangile servait de fusée porteuse pour la vie morale, tout en laissant la foi elle-même s'estomper dans les brumes.

— Enfin on assiste parfois à l'effacement du message évangélique lui-même, le cours de religion ne faisant que déployer le langage de l'expérience sans jamais en venir à projeter sur celle-ci la lumière de l'Evangile. Dans ce cas il se limite à une activité d'animation socio-culturelle. Les professeurs reconnaissent eux-mêmes la difficulté qu'ils éprouvent à passer à l'éclairage évangélique : c'est que, dès ce moment, ils ont l'impression que la communication est coupée. Le recours à l'Evangile apparaît comme quelque chose de parachuté, voire de répressif ou de récupérateur par rapport au champ des possibles que l'investigation de l'expérience aura fait découvrir. Il se peut aussi que certains professeurs, démunis sur le plan théologique [10], se sentent incapables de tenir un discours chrétien cohérent au sein même des problématiques qu'ils

10. Dans l'enseignement libre en Belgique la majorité des professeurs de religion se trouvent n'avoir jamais acquis de formation théologique ou catéchétique, n'importe quel diplôme habilitant, du point de vue légal, à dispenser l'instruction religieuse dans ces écoles, tandis que dans les établissements officiels l'exercice de cette fonction requiert normalement la possession d'un diplôme de sciences religieuses. Souvent la direction des écoles catholiques confie ce cours à des professeurs de disciplines profanes (généralement le « titulaire » de la classe), sans s'inquiéter beaucoup de leur compétence en la matière. Loin de nous d'incriminer la (bonne) foi et la générosité de ces maîtres (encore que certains d'entre eux se chargent de cet enseignement pour compléter l'horaire de leurs prestations) ; nous remarquons simplement que ces dispositions ne suffisent pas à les qualifier pour pareille mission. Si l'on veut suivre une politique sérieuse, il faudra bien que dans les années à venir on demande aux candidats à cette fonction d'être munis des titres adéquats ou au moins d'un certificat complémentaire de formation théologique et catéchétique. De là l'importance, en cette matière, de **la formation continue.**

sont amenés à soulever avec leurs élèves. Ainsi donc la référence continuelle à l'expérience et l'attachement au vécu immédiat, auquel on reste collé, cachent souvent chez les maîtres eux-mêmes une crise du discours religieux.

II. — PROSPECTIVE

Au seuil de cette seconde partie et en tournant le regard vers l'avenir de la catéchèse scolaire, nous changeons de registre. Il ne s'agira ici que d'orientations, qui seront à préciser dans une recherche commune, et d'hypothèses à vérifier. Sans entrer dans le détail des procédures pédagogiques, nous nous en tiendrons à des perspectives générales qui nous semblent aptes, dans la situation culturelle d'aujourd'hui, à rénover la démarche catéchétique [11].

Il nous faut au départ un modèle théorique qui puisse structurer notre réflexion. Nous l'emprunterons à une anthropologie et à une théologie de la communication. C'est pourquoi nous allons envisager la catéchèse comme se réglant sur les trois temps de l'échange : donner - recevoir - rendre. Avant d'aborder la question catéchétique elle-même, arrêtons-nous quelques instants à ce processus de l'échange.

Préliminaires : le processus de l'échange

Qu'avons-nous que nous n'ayons reçu ? Que faisons-nous dans l'existence, sinon rendre, d'une manière ou d'une autre, ce qui nous a été donné ? Qu'est-ce que vivre, sinon être pris dans l'échange ? En effet, se mettre en dehors de l'échange, c'est s'isoler. Et dans l'isolement la vie s'effrite et s'étiole. Se soustraire à l'échange, cela revient donc à prendre une attitude suicidaire. Et aussi à considérer les autres comme des ennemis dont il faut se défendre. Ainsi le refus de l'échange est ce qui livre passage à la violence, aux guerres et finalement à la mort. A l'inverse, mettre en circulation ce que l'on a et ce que l'on est, cela libère la vie ; chacun devient alors un nœud de relations parmi d'autres nœuds, et entre tous circule ce que chacun refuse de détenir en propre. C'est seulement dans ces conditions que la vie grandit et prolifère. Car en définitive elle ne fonctionne que dans l'échange.

Nous venons d'énoncer une donnée anthropologique simple. Mais nous pouvons aussi, dans une perspective chrétienne, mesurer la fécondité théologique du propos.

---

11. Les propositions formulées dans cette seconde partie ont été davantage explicitées, sous le titre *Quelles orientations pour la catéchèse scolaire ?*, dans *Humanités chrétiennes* (Bruxelles, Licap), année 1979-1980, n° 1 (oct.-nov. 1979).

A partir de l'échange, on est amené à penser Dieu en dehors des catégories de la fixité et de la centralité et à conférer une pertinence nouvelle à la confession trinitaire. En effet, le Dieu des chrétiens se donne à penser dans les catégories de l'échange. Il y a, en Dieu, de la différence, de la communication : l'un donne, l'autre reçoit et redonne et le troisième, pourrait-on dire, est l'insistance de ce donner - recevoir - rendre.

Et qu'est-ce que croire en Dieu, sinon se reconnaître différent de lui et entrer à son égard dans une relation de réciprocité, d'alliance, de don et de contre-don ?

Qu'est-ce que vivre en chrétien, sinon promouvoir, au nom du Dieu de Jésus-Christ, des communautés de partage, des structures de justice d'où personne ne soit exclu et où tous ceux qui sont blessés par la vie ou portent le poids de l'injustice peuvent à leur tour donner aussi bien que recevoir ?

Vivre en chrétien, c'est non seulement échanger biens et paroles, c'est aussi faire entrer la vie elle-même dans le système du don : la vie chrétienne est une vie livrée ; on donne sa vie gratuitement et on la reçoit en retour gratuitement, comme le Christ a donné sa vie et l'a reçue en retour du Père. La seule manière de traverser la mort, c'est de donner sa vie en pure perte, sans réserve ni souci d'économie. « Celui qui veut sauver sa vie la perdra. Celui qui perdra sa vie, la gagnera. » La vie donnée est rendue multipliée, dès maintenant et par-delà la clôture de la mort.

Ainsi donc la catégorie de l'échange permet de penser de manière cohérente la Trinité, l'Alliance, la Pâque.

Si l'échange apparaît décisif tant pour l'anthropologie contemporaine que pour la théologie, ne pourrait-on concevoir la démarche catéchétique comme un « donner-recevoir-rendre » en quoi tient en définitive toute vie humaine, toute vie divine, toute vie selon Dieu ?

Notons le déplacement que cette hypothèse aura provoqué par rapport à la catéchèse existentielle. Celle-ci reste fondamentalement attachée à une lecture du monde selon un axe de « profondeur » : le message évangélique révèle la « profondeur » de ce qui est vécu ; « derrière » les apparences se profile toujours le sens « profond » des choses. Par contre, avec un modèle inspiré de la communication, tout va se jouer dans la « latéralité », dans la « structure ». Ce déplacement est celui-là même que les sciences humaines et exactes impriment à toute la culture contemporaine. En effet, les sciences (mathématiques, biologie, économie, sociologie, psychanalyse, sémiolinguistique, etc.) se retrouvent toutes dans l'utilisation privilégiée des concepts de relation, de fonctionnement, de structure. Ici chaque terme se trouve défini non par sa substance propre, mais

par les multiples connexions qu'il entretient avec tous les autres. Il n'est pas étonnant, dès lors, que l'anthropologie contemporaine, où les sciences du langage ont pris une place décisive, soit une anthropologie de la communication. Dès lors, en suivant une démarche catéchétique qui se règle sur l'échange, nous l'inscrivons d'emblée à l'intérieur de la rationalité contemporaine, sans rien ôter — au contraire — de la confession chrétienne.

Envisageons maintenant la démarche catéchétique selon les trois temps de l'échange.

1. DONNER. *Pour une catéchèse de la Tradition*

Que l'on soit professeur ou élève, croyant ou non croyant, on se trouve toujours précédé par des hommes qui ont vécu et parlé dans le passé. Ainsi nous le sommes par les croyants de jadis. Leur foi s'est exprimée dans un discours qui vient jusqu'à nous. Ce discours des témoins du passé était pour eux une manière, parmi d'autres, de vivre et de se comporter dans l'existence.

Il nous arrive comme un donné, provenant d'avant nous, d'ailleurs, des autres. N'est-il pas important, dès lors, que toute démarche catéchétique commence par reconnaître ce don ? Tout rapport correct au discours chrétien passe par la reconnaissance de son altérité.

En catéchèse on a donc tout intérêt à marquer cette altérité première du discours chrétien. Car il serait illusoire de croire ou de laisser supposer que l'expérience d'un chacun, si profonde qu'elle soit, pourrait amener à la foi dans une sorte de continuité sans faille. A cette prise de distance nous trouvons deux avantages. D'abord, les élèves seront amenés à comprendre que le discours chrétien n'est pas quelque chose qui s'impose de manière immédiate ou qui se donne comme une vérité toute faite sur laquelle il n'y a plus qu'à s'aligner, mais que c'est un discours qui a fait vivre des hommes avant eux et qu'ils se voient proposer dans le jeu de la communication humaine. Ce faisant, on préserve le droit de réponse des jeunes et on les situe dans l'ordre de la reconnaissance gratuite. Ensuite, en marquant l'altérité de ce discours, on se ménage la possibilité d'une étude rigoureuse et sereine de sa spécificité. En d'autres termes, on pose les conditions d'une analyse détaillée de la confession chrétienne, de l'invariant qui la gouverne. Citons à titre d'exemples la confession trinitaire, l'Alliance comme système de réciprocité, la Pâque comme traversée de la mort par le don, la charité comme dépassement de l'ordre du calcul et du profit et comme entrée dans l'ordre de la gratuité, l'espérance

comme capacité de vivre le temps et de mourir sans nostalgie, etc. Il est important que la démarche catéchétique parcoure ainsi, d'une manière cohérente, les grands axes de la confession chrétienne. Car les jeunes d'aujourd'hui, on l'a vu, sont dans une grande ignorance religieuse. Ils connaissent le christianisme par bribes et morceaux, sans distinguer l'essentiel de l'accessoire, à travers des éléments anecdotiques qui leur paraissent désuets. S'ils renoncent à la foi, c'est bien souvent parce qu'ils l'ignorent.

Aussi un des défis de la catéchèse scolaire des dix prochaines années consistera-t-il à savoir décoder, avec les jeunes, d'une manière théologiquement rigoureuse, ce qui fait la spécificité de la foi chrétienne. Il s'agira d'analyser, avec eux, de manière objective et sans chercher l'application immédiate pour soi, en quoi tient cette façon originale de parler et de vivre que constitue le christianisme.

Cette investigation du discours chrétien n'est encore que le premier temps de l'échange : le don. Elle ne marque pas la fin de la partie. Mais elle distribue les cartes qui vont présider à tout le jeu du recevoir et du rendre. En effet, le travail fourni ici dans le premier temps de l'échange n'a fait que décoder les « règles » de la confession chrétienne (*regula fidei*). Mais il faut prendre le mot « règle » dans un sens très dynamique. De même que les règles grammaticales sont au service de la créativité verbale, de même que les règles d'un jeu d'échec permettent des parties toutes différentes, ainsi les « règles » de la foi, bien qu'elles interdisent de dire n'importe quoi, ne confinent pas à la répétition du déjà-dit. La « performance » chrétienne n'est pas close [12] ; il y a place pour une parole inventive aujourd'hui selon la règle trinitaire, selon la règle de l'Alliance, de la Pâque, de la charité, de l'espérance, etc. La règle ne ferme pas la bouche, mais ouvre le jeu de la parole dans la situation culturelle où l'on se trouve.

2. Recevoir. *Pour une catéchèse en alliance avec la culture contemporaine*

Tout ce qui est donné par la Tradition et par les témoins du passé ne supprime pas ce que l'on est aujourd'hui. Il faut donc recevoir ce don avec tout le texte de sa propre vie, avec toute la culture de son temps.

A juste titre, on a insisté ces dernières années sur la nécessité

12. En linguistique on entend par « performance » l'acte de parole concret qui se conforme aux règles de la langue. La « compétence » est la connaissance intuitive, acquise ou innée, de ces règles. La performance est l'exercice de la compétence.

d'une catéchèse qui « embraie » sur la vie et l'expérience. Mais ici levons une équivoque. Qu'est-ce que l'expérience ? En tout cas ce serait une illusion de croire que l'expérience est une donnée brute que, dans un second temps, le langage ne ferait que « représenter ». En fait, l'expérience ne va jamais sans discours ; elle est toujours déjà structurée par le langage qui nous précède et dans lequel, bon gré mal gré, nous sommes pris. On ne vit jamais dans le monde « tel qu'il est », mais « tel qu'il est parlé ». Il n'y a donc pas d'expérience humaine qui ne soit portée par du « dire ».

Toute démarche catéchétique doit donc entrer dans le jeu des discours culturels dans lesquels les hommes vivent, grâce auxquels ils lisent le monde et organisent leur existence commune. La grande Tradition chrétienne a d'ailleurs toujours consisté à rendre la foi possible dans des situations culturelles diverses. Et nous avons à refaire aujourd'hui ce que les croyants de jadis ont pu faire pour leur temps. Pour la catéchèse il ne s'agit pas de s'aliéner dans la culture, de répéter ce qu'énonce celle-ci ; là n'est pas la question. Elle pourra exercer à l'égard de la culture une fonction critique. Mais pour cela, en toute hypothèse, elle doit prendre à pleines mains ce qui constitue le terreau de la réflexion contemporaine, afin précisément de pouvoir annoncer le message chrétien d'une manière pertinente et significative.

Les jeunes d'aujourd'hui sont amenés à lire et à vivre leur expérience à partir de tout le discours culturel ambiant. Dès l'école secondaire et a fortiori durant leurs études ultérieures, ils sont ou seront initiés aux sciences exactes, aux théories socio-politiques, économiques, psychanalytiques, linguistiques, etc. Si la démarche catéchétique ne procède pas en lien avec toutes ces problématiques, on risque fort de voir s'accentuer le divorce entre la foi et la culture et le cloisonnement du cours de religion par rapport aux disciplines profanes. Les jeunes seraient alors placés dans une alternative insoutenable : ou bien la foi ou bien la modernité. Beaucoup choisiront la modernité. Qui leur donnerait tort ?

Afin d'éviter ce faux dilemme, la catéchèse doit impérativement rencontrer les rationalités contemporaines et user des instruments, des méthodes, des catégories de la culture pour parler aujourd'hui selon les « règles » de la confession chrétienne. Cette inculturation de l'enseignement religieux revient au premier chef aux professeurs. A notre sens, dans les dix années à venir, ils auront une double tâche à remplir.

La première consistera à discerner, grâce à un système approprié de formation, les enjeux anthropologiques et théologiques disséminés dans les sciences humaines. Incontestablement ces disciplines nou-

velles vont mettre en déséquilibre certaines expressions habituelles de la foi (lesquelles, il est vrai, ne passent plus guère la rampe dans une classe et que l'on préfère taire). Pourtant, par-delà ce dépaysement, les maîtres devraient être à même d'éprouver que la foi non seulement demeure possible, mais peut trouver une vigueur nouvelle. Tout le travail consisterait à repenser à frais nouveaux les données fondamentales de la confession chrétienne. Ce qui est en jeu, c'est que la Tradition vivante soit significative d'une manière nouvelle eu égard aux rationalités contemporaines.

La seconde tâche serait la mise en œuvre de l'interdisciplinarité à l'intérieur du cadre scolaire. Est-il impossible que des professeurs de langues et de littératures, de sciences, d'histoire et de religion établissent des passerelles entre leurs divers enseignements, ou même que les programmes prévoient explicitement des parcours interdisciplinaires ? Cela supposerait, d'une part, que les professeurs de religion ne se cantonnent pas dans leur domaine, mais s'intéressent aux enjeux des disciplines profanes et que, d'autre part, leurs collègues chargés de ces branches aient le souci d'acquérir une formation théologique minimale adaptée à leur enseignement. Sans l'exercice de cette interdisciplinarité, sans cette alliance avec toute la culture véhiculée par l'école, le cours d'instruction religieuse continuera probablement de se dévaloriser. Ici encore la pratique de l'échange sera salutaire [13].

3. Rendre. *Pour une catéchèse d'écriture*

Le troisième moment de l'échange en catéchèse récolte les fruits des deux opérations précédentes. C'est le moment spécifique de la créativité et de l'inventivité.

Par « catéchèse d'écriture », nous entendons une démarche qui amène les élèves à écrire (à parler) à leur tour selon les « règles » de la confession chrétienne (cf. p. 16) en alliance avec la culture de leur temps (cf. p. 17). Il s'agit d'engager les élèves à écrire leur propre texte à partir d'autres écritures chrétiennes, en utilisant les instruments, les méthodes, les catégories et les moyens d'expression de leur temps. Cette pédagogie peut trouver son application privilégiée dans la « lecture-écriture » des textes bibliques ; la démarche consiste, dans un premier temps, à décoder la « règle »

13. Actuellement, en Belgique, dans certains établissements, des équipes de maîtres, dont le professeur de religion, s'adonnent à un travail interdisciplinaire. Depuis quelques années déjà, des séminaires de formation théologique sont ouverts conjointement aux titulaires des cours de français et à ceux des cours de religion. Ces expériences, encore embryonnaires et peu connues, vont sans doute se multiplier dans les années à venir.

de ces écrits et, dans un second temps, à produire un nouveau texte qui se « règle » sur le texte lu [14]. Le résultat pourra être un poème ou un article aussi bien qu'un montage audio-visuel, un jeu scénique, etc. Il sera tout ensemble le fruit d'une rigueur patiente et d'une élaboration créatrice. La même démarche, notons-le, peut s'effectuer à partir de textes de la Tradition et des témoins du passé.

L'enjeu d'une telle pédagogie est de montrer que le discours chrétien, qui toujours nous précède, ne nous contraint pas à la répétition du déjà-dit, mais qu'il sollicite constamment une écriture (une parole) neuve. Dans cette optique, les Ecritures et la Tradition n'apparaîtront plus comme un « contenu » à inculquer, ni comme des formules à conserver, mais comme une révélation qui doit vivre ou un trésor à faire fructifier. La catéchèse se présentera dès lors comme une véritable initiation à une « poétique » chrétienne (*poiein* = « faire », « créer »). Elle revêtira le caractère d'une initiation à la Tradition vivante, considérée non pas seulement comme énoncé, mais comme processus continué d'énonciations toujours nouvelles. Dans cette perspective, les élèves percevront que les hommes sont eux-mêmes partenaires de la Parole de Dieu, puisqu'ils ont la charge de l'enfanter à la suite d'autres témoins, en référence au Témoin du Père, dans le jeu de la communication humaine.

On pourrait objecter ici que la démarche n'est possible qu'avec des élèves déjà croyants. Nous ne le pensons pas. Car la catéchèse scolaire n'a pas pour but de donner la foi, mais d'ouvrir les chemins qui permettent d'y accéder. Il lui appartient d'introduire à des fonctionnements, à des démarches. Et c'est dans la démarche elle-même, bien qu'on ne puisse préjuger de la réponse, que peut être sollicitée la reconnaissance de la foi. Autrement dit, si l'on veut susciter la foi des élèves, il faut qu'ils puissent éprouver combien la confession chrétienne demeure inspirante pour aujourd'hui. Par exemple, comment les élèves pourraient-ils reconnaître le caractère inspiré des Ecritures, si on ne leur fournit pas les moyens de les éprouver comme inspirantes ? Dans la mesure où ces moyens leur sont donnés, ils pourront se sentir attirés par le plaisir d'entrer dans la chaîne des témoins, de devenir témoins à leur tour et de faire fructifier, de manière originale et inventive, le don qui leur est fait.

Dans une optique de don et de contre-don, la foi est présentée de manière opératoire. Elle ne s'isole pas du jeu de la communi-

14. On trouvera une explication théorique, méthodologique et pédagogique de la démarche dans André FOSSION, *Lire les Ecritures*. Théorie et pratique de la lecture structurale, coll. ***Ecritures***, Bruxelles, Lumen Vitae, 1980.

cation humaine où elle advient et se donne à échanger. Elle ne se sépare pas de ce qu'elle opère dans l'espace des relations interpersonnelles. La question de la foi sera posée aux jeunes en ces termes : « Est-ce que je me laisse prendre, moi aussi, à mes risques et périls, dans cette alliance spécifique de ceux qui se réclament du Dieu de Jésus-Christ ? Est-ce que je mets ma vie en jeu en participant aux pratiques symboliques de la communauté chrétienne ? Est-ce que j'entre à mon tour dans la chaîne des témoins ? » Avec ces questions, la foi se présente avant tout comme une démarche, c'est-à-dire une manière de marcher dans l'existence, une manière de parler et d'entrer en relation avec autrui au nom du Dieu Trinité.

Voilà, nous semble-t-il, ce vers quoi nous mènent une anthropologie et une théologie de la communication. Celles-ci peuvent inspirer un modèle catéchétique qui se règle sur les trois temps de l'échange. Ce modèle, tout traditionnel qu'il est, ne peut-il aujourd'hui faire figure de nouveauté ?

B 7000 Mons André Fossion, S.J.
rue Marguerite Bervoets, 13

N.d.l.R. — Ces pages étaient composées quand fut promulguée par Jean-Paul II l'Exhortation Apostolique *Catechesi tradendae* (texte latin dans *Oss.Rom.*, 26 oct. 1979 ; traduction italienne dans le *Supplemento* du même jour ; traduction française de la Polyglotte vaticane dans *Doc.Cath.*, n° 1773 (4 nov. 1979) 901-922). Elle a été élaborée à partir de la documentation remise par le dernier Synode des évêques à Paul VI, qui s'apprêtait à la publier quand il fut emporté par la mort. Le document fut alors revu par Jean-Paul Ier, dont on sait l'intérêt qu'il portait depuis longtemps aux problèmes de la catéchèse. Jean-Paul II y a mis personnellement la dernière main.

Dans cette Exhortation, où est rappelé notamment le Directoire général de la catéchèse (1971), on peut relever comme ayant trait plus particulièrement au sujet de cet article les paragraphes 17, 21, 22, 25, 27, 31, 39, 51, 53, 59, 61, 69.