

Eglises réformées
Berne - Jura

La nouvelle catéchèse
cycle I

LA 1ère

MARCHE

1999

INTRODUCTION

INTRODUCTION

au dossier « La 1^{ère} marche » constitué de neuf séquences de catéchisme des six à dix ans élaborées entre 1997 et 1999 dans quatre paroisses pilotes de l'arrondissement jurassien des Eglises Berne-Jura

Ce qu'est le « cycle I »

Dans notre Eglise comme ailleurs, il existe depuis fort longtemps une « école du dimanche », aussi appelée « culte de l'enfance », destinée aux enfants entre six à dix (ou douze) ans, et qui se donnait pour tâche de les familiariser avec un certain nombre de récits bibliques sous la conduite de moniteurs et monitrices, connus pour leur talent de conteurs / conteuses et leur dévouement.

Une difficulté liée à ce système : passé un certain âge, les enfants se sentaient « trop grands » pour continuer d'y participer : suivait une lacune de quelques années, après laquelle ils étaient repris dans le circuit de l'enseignement ecclésial vers quatorze ou quinze ans par le moyen d'une convocation au catéchisme...



Il y a quelques années, afin de répondre à l'évolution des mentalités, notre Eglise cantonale s'est acheminée vers une réforme générale de son enseignement religieux auprès des jeunes générations, appelée « nouvelle catéchèse ». Celle-ci repose sur deux principes :

- une catéchèse **continue**. Quelque chose est proposé aux enfants chaque année, depuis l'âge de l'entrée à l'école jusqu'à celui de la confirmation. On ambitionne de mettre sur pied un type d'animation et des programmes adaptés à chaque âge. Trois « cycles » sont distingués : le cycle I de 6 à 10 ans, qui recoupe donc l'ancienne « école du dimanche », le cycle II pour les 11 à 13 ans, et le cycle III qui renouvelle le traditionnel « caté des ados ».
- une catéchèse **communautaire**. D'un bout à l'autre de ce processus, l'ambition est de mettre à l'œuvre des équipes catéchétiques mixtes, composées de pasteurs *et* de catéchètes laïcs, spécialement formés à cet effet. Deux types de formation sont mises sur pied : une formation de **catéchètes** (pour les cycles II et III) de 14 journées ; et une formation, plus légère, de 6 à 7 journées, pour les **catéchètes de l'enfance**.

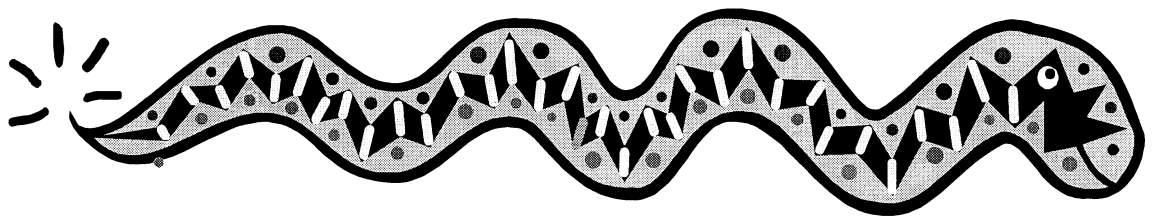
La phase d'élaboration de cette réforme s'est traduite dans les trois « cycles » par la mise en route d'un **essai pilote** dans quelques paroisses, animé par des équipes catéchétiques qui ont, conjointement avec la Commission de Catéchèse, élaboré et testé sur place une première série de programmes. Pour ce qui est du « Cycle I », un comité ad hoc s'est mis en place et a travaillé avec les catéchètes de l'enfance et les pasteurs des paroisses de Corgémont, la Neuveville, Moutier et Orvin. Le présent dossier en est l'expression. Nous remercions chaleureusement ces équipes pionnières de leur engagement.

La diffusion d'un dossier de séquences comme celui-ci pose un problème de départ : ce dossier est conçu en principe pour des équipes de *catéchètes de l'enfance formées* aux principes de la nouvelle catéchèse. Les thèmes bibliques et les propositions d'animation abordés dans le présent dossier ne diffèrent pas forcément notablement de ce qu'on peut trouver ailleurs pour les enfants de cette catégorie d'âge. Il y a toutefois une *différence* qui fait l'originalité de la nouvelle catéchèse : différence d'esprit et d'approche pédagogique. Nous aimerions en rendre compte par cette introduction, qui comprendra deux parties : une première partie, écrite en plus petits caractères, exposera dans les grandes lignes notre projet pédagogique, et une seconde, en plus grands caractères, offrira une vue, illustrée d'exemples, de la démarche méthodologique suivie dans les séquences. Libre au lecteur désireux d'entrer tout de suite « dans le vif du sujet » de sauter d'emblée à la seconde partie, quitte à revenir plus tard à l'introduction pédagogique s'il s'interroge sur le pourquoi de certains choix de méthodes.

I. Notre projet pédagogique

1. Un pouvoir à modérer – une confiance à garder

De manière un peu provocante, on pourrait dire que la différence majeure entre un enfant de sept ans et un de quatorze, c'est que l'animation catéchétique avec les adolescents peut rater : rencontrer l'indifférence, le chahut, etc., tandis que celle destinée aux enfants réussira toujours ! (à quelques exceptions près : il y a aussi des « jours de pleine lune » ou des enfants spécialement perturbés ou turbulents). L'enfant en effet semble se laisser modeler sans limite par la volonté de l'adulte. Il est naturellement enthousiaste, entreprenant, joueur, il apprend par mimétisme, il fait confiance sans réserve aux aînés, il croit et répète tout ce qu'on lui dit, etc. Pour peu qu'il ait le moindre talent de conteur ou d'animateur, l'adulte peut sans autres subjuguer les enfants. « Les enfants ? dira peut-être la monitrice chevronnée (dix ans de pratique, et d'innombrables recettes éprouvées) j'en fais ce que je veux ! ».



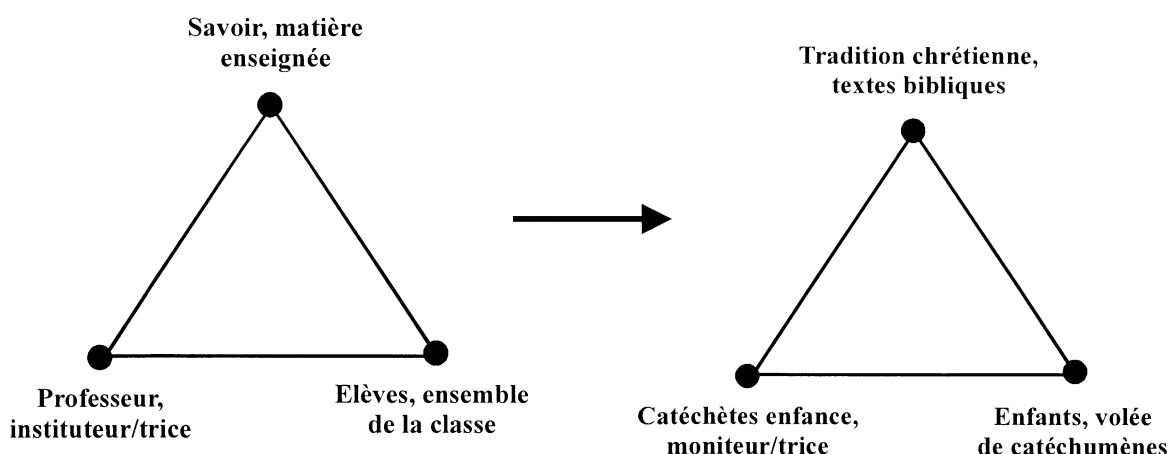
Un brin de défiance à l'égard de ce pouvoir (de fascination) quasi discrétionnaire est sans doute de mise. A cet égard, le « complexe du colonisé », connu sous d'autres latitudes, peut être instructif : dans une région de la brousse africaine, la croyance populaire des villages est que le serpent « pique par la queue ». L'enseignant missionnaire blanc rectifie, schémas anatomiques à l'appui : le serpent mord par la gueule ! A l'école, les jeunes autochtones apprennent docilement cette nouvelle instruction, la récitent, la répètent et la ânonnent. Mais sitôt de retour dans leurs villages, les jeunes oublient ce que l'Occidental leur a inculqué, et la tradition reprend le dessus : le serpent *recommence de piquer* par la queue.

De la même manière, l'enfant pourrait être « colonisé » par le catéchète trop zélé, avide d'imprimer dans les jeunes têtes blondes ce qu'il sait ou croit avec ses mots d'adulte – mais qu'il tourne le dos, et le naturel de l'enfant (le monde de ses premières représentations) reviendra au galop. C'est pourquoi – et le paradoxe n'est qu'apparent – la formation au cycle I commencera par rendre l'adulte attentif à *modérer et à limiter son influence* afin que son enseignement tende davantage à promouvoir le chemin de l'enfant vers l'autonomie à travers un réel processus d'apprentissage pas à pas. Et s'il se sent moins brillant que tel(le) de ses collègues dans l'art de la narration ou de l'animation, le catéchète de l'enfance aura toutes raisons de ne pas perdre sa confiance en lui-même : dans l'enseignement religieux plus encore qu'ailleurs, l'essentiel n'a pas lieu dans le monologue ou dans le one man show : l'essentiel se passe dans *l'échange*.

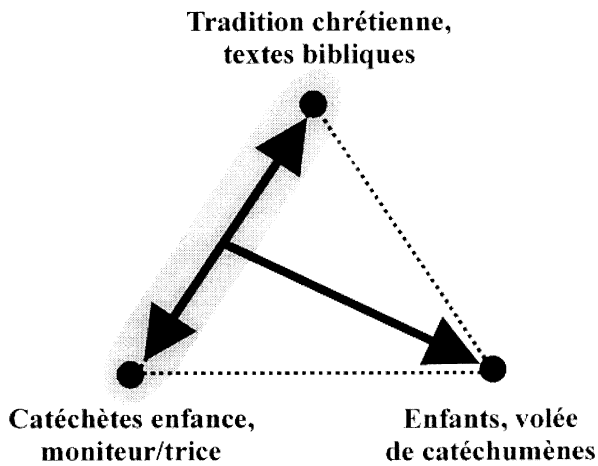
2. Le modèle traditionnel et sa pédagogie

La catéchèse traditionnelle de l'enfance succombe volontiers à la tentation prométhéenne qui consiste à user du pouvoir discrétionnaire sur l'enfant décrit dans la thèse ci-dessus. Du moment que l'Evangile est la vérité à laquelle nous croyons, nous allons en faire ingurgiter le maximum aux enfants « parce que c'est petits qu'ils sont réceptifs » (et c'est pour la bonne cause !). Viendra bien sûr l'adolescence et ses questions, le temps où, devenu « grand », l'enfant voudra (peut-être) tout rejeter ; mais on mise sur le fait que cet « âge bête » n'aura qu'un temps. Si elle a été assez forte, on pense que l'imprégnation réalisée au cours de la catéchèse de l'enfance parviendra à se maintenir à l'arrière-fond, voire à revenir en force au cours de l'âge adulte. Dans cette conception, ce dont on aura en fin de compte fait l'économie, c'est du sérieux de la décision personnelle de la foi. La chrétienté, pense-t-on, se maintiendra grâce à cette discrète imprégnation de l'enfance.

Depuis plusieurs décennies déjà, l'école publique réfléchit, elle aussi, de son côté à cette problématique de la transmission du savoir et des valeurs de la société aux générations montantes. D'éminents pédagogues ont élaboré une représentation schématique des différentes conceptions de l'enseignement. Ce « triangle pédagogique » bien connu des milieux concernés peut être sans autres transposé pour notre propos :



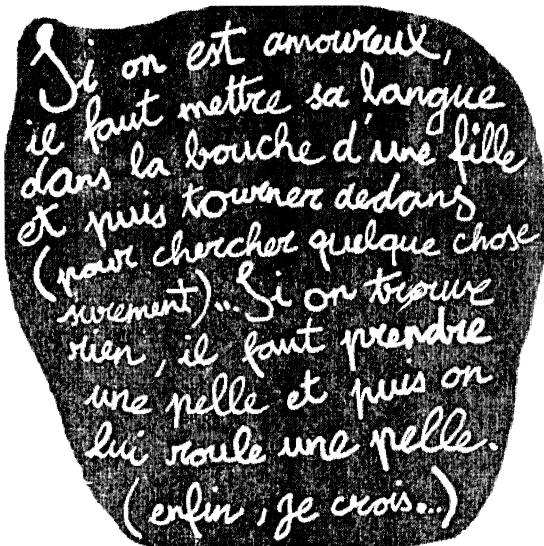
Dans la conception traditionnelle ou classique de l'enseignement, appelée aussi « directe », « verticale » ou « frontale », tout part d'un dialogue privilégié entre le professeur (la monitrice) et le savoir (le message biblique) qu'il (elle) ambitionne de transmettre. Le professeur, ou dans notre cas le catéchète de l'enfance, a bien assimilé sa matière ; il connaît son histoire ; il a mémorisé dans les détails le déroulement du programme ou de la fiche qu'il suit à la lettre.



Tel le professeur donnant son cours aux élèves dont il attend qu'ils écoutent et retiennent la leçon, le catéchète raconte aux enfants son histoire de manière à en faire ressortir la « leçon ». Puis il leur pose une batterie de questions afin de vérifier qu'ils ont bien mémorisé la matière : il s'agira toujours de questions dont il connaît à l'avance la bonne réponse : « Voyons : alors, Jésus a été crucifié à ... ? à G... ? à Gol... ? » et le... gotha des enfants donne la réponse exacte !

3. Vers un modèle pédagogique alternatif

Les spécialistes de l'école ont élaboré un modèle pédagogique différent dont ils essaient de favoriser l'essor dans les classes : un modèle qui ne suit plus la ligne « descendante » de l'enseignement, mais la ligne montante de l'« apprentissage ».



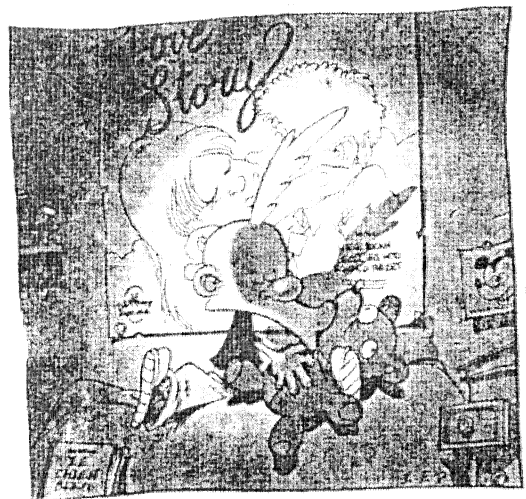
Un exemple tiré d'une B. D. : Titeuf apprenant les choses de l'amour...

La question de départ est celle-ci : comment les enfants font-ils pour apprendre quelque chose, et comment faisons-nous nous-mêmes ? *Apprendre* est un acte bien étrange, sans doute différent pour chacun : car chacun part ici, non pas de rien, mais de ce qu'il « sait » déjà, ou croit savoir : de son petit trésor d'expériences et d'idées, de ses préjugés aussi, de son ouverture du moment sur le monde. Il apprendra donc au gré d'une série d'essais, d'erreurs et de correction de ces erreurs en vue d'obtenir une image de la vie plus riche, plus fine et plus performante.

Encore faudra-t-il qu'il soit « motivé » pour le faire, poussé par une certaine curiosité : l'on ne peut contraindre personne à apprendre, surtout

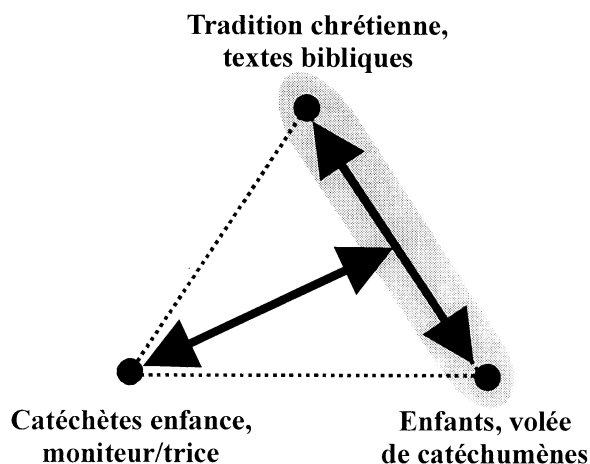
pas à apprendre intelligemment. Dans un espace d'enseignement, comme l'école ou le catéchisme, on ne peut que favoriser la disposition naturelle des enfants à apprendre, en mettant les apprenants en contact direct avec la matière à laquelle on espère les voir s'initier, et en leur offrant quelques moyens et méthodes qui soutiendront leurs initiatives : quelques dispositifs didactiques qui suppléeront en partie au hasard des expériences de la vie quotidienne.

Dans cette conception des choses, le « dialogue privilégié » doit avoir lieu entre les enfants et la matière brute de la tradition chrétienne qu'on



Titeuf apprenant... suite

soumet à leur attention ; le professeur ou le (ou la) catéchète n'est plus ici le médium obligé par lequel passe le savoir : il n'est plus qu'un organisateur, et éventuellement un référent à disposition. Non qu'il ne fasse plus rien : mais, en tant que soutien d'apprentissage, il est appelé à tout faire... pour laisser faire. (voir schéma ci-après). Certes, il n'est pas question de placer simplement une bible dans les mains des enfants et de les laisser se débrouiller avec ! Il reste très souhaitable que le catéchète ou la monitrice sachent bien raconter les histoires bibliques : mais lorsqu'il s'agira de mettre les enfants sur la piste de leur sens, on aura recours à des dispositifs didactiques et à une pratique du dialogue qui permettront aux enfants d'apprendre à découvrir et à bredouiller ce sens avec leurs mots à eux et à partir de leur propre image de la vie, quitte à ce qu'ils aient encore devant eux à parcourir un long chemin d'essais, d'erreurs et de correction de ces erreurs.



Par bonheur, et ceux qui les fréquentent assidûment le savent bien, les textes bibliques se prêtent particulièrement bien à cette manière de faire : leur style le plus souvent narratif livre un message indirect qui est comme une énigme à résoudre par chacun personnellement, enfant... ou adulte. Sur notre schéma, la double flèche qui touche le pôle « catéchètes de l'enfance » signifie que ceux-ci seront amenés à poser avant tout aux enfants des questions *qui n'ont pas automatiquement de réponses justes* : certaines réponses des enfants pourront parfois en remontrer à leur intelligence d'adultes : et quelle monitrice d'école du dimanche n'a pas dans

sa mémoire le souvenir de dizaines de réponses d'enfants qui l'ont étonnée, impressionnée, émue aux larmes ou aux éclats de rire ?

Une nuance est ici évidemment nécessaire. Les deux modèles pédagogiques opposés ci-dessus ne sont pas simplement exclusifs : dans l'ensemble d'une rencontre, on suivra tantôt l'un, tantôt l'autre. A un moment donné, on pourra avoir à donner d'autorité une information : « Qui étaient les Pharisiens ? Eh bien... », ou bien il s'agira de vérifier la mémorisation d'une histoire : et là le schéma classique : « enseignement / questions / réponses » fonctionne très bien. A d'autres moments, s'agissant par exemple de faire découvrir aux enfants que la foi comporte un risque, ou d'explorer l'image qu'ils ont de Dieu par rapport à celle que véhicule tel texte biblique, une démarche pédagogique ouverte sera de mise.

L'alternative qui se présente à nous peut être décrite en ces termes : quel sera notre modèle *dominant* ? Sur quel type de pédagogie nous orienterons-nous fondamentalement ? Comme on le verra, les neuf séquences proposées dans le présent dossier ont adopté le modèle pédagogique alternatif comme modèle privilégié.

Le choix pédagogique que nous avons fait ici se veut cohérent avec l'ensemble de la « nouvelle catéchèse » dans la continuité de ses trois cycles. Il prend essentiellement en compte le fait que le monde dans lequel l'enfant est appelé à devenir adulte – notre monde moderne – peut être dit *problématique* et *pluraliste*. Par « problématique », nous voulons dire que l'intégration des jeunes dans la société d'aujourd'hui, avec sa dureté économique et ses mutations, fait plus que jamais problèmes, et impose aux jeunes d'apprendre à faire des choix parfois déchirants dans tous les domaines, qu'il s'agisse de la conduite de leurs amitiés ou de leurs fréquentations, de la construction d'une famille, de l'entrée dans une activité professionnelle, etc. L'adjectif « pluraliste » évoque quant à lui la diversité et la multiplicité des références culturelles qui s'offrent aux jeunes d'aujourd'hui pour les aider à se former une idée d'eux-mêmes et de la vie, et orienter leurs choix. La tradition chrétienne est *une* de ces références ; la catéchèse des adolescents – à savoir au cycle II et surtout au cycle III – se proposera d'en faire auprès des jeunes

la défense et illustration en situation de dialogue avec le reste de la culture, afin de renforcer leur aptitude à faire des choix responsables. C'est ce que nous appelons l'éducation à l'autonomie. Entre six et dix ans, naturellement, il n'est pas encore question de tout cela, mais il est important que la démarche proposée au cycle I n'entre pas en conflit avec cet objectif général. Il convient donc d'inscrire dès six ans, voire avant, les premières traces du long chemin que les enfants auront à parcourir vers l'autonomie : on y contribuera en s'interdisant le recours à une « pédagogie du pouvoir » qui chercherait à imposer aux enfants les vérités de la foi, ou à les leur distiller par imprégnation lente. Il n'est pas de foi adulte sans compréhension, pas de foi adulte non plus sans découverte personnelle, au terme d'un apprentissage forcément imprévisible et aventureux. D'une certaine manière, l'évangile lui-même nous donne quelques raisons de résister au besoin de *certitudes à tout prix*, que certains disent caractéristique de notre époque, et que le dessinateur humoristique Piem illustre ainsi sur la couverture de son livre « Dieu et vous » :



4. Le respect de l'enfant, cet être complexe, cet inconnu

De manière générale, disons que le respect de l'enfant, de ce qu'il est, de ses besoins, de ses envies, de son niveau de compréhension et de développement, de son génie propre (voir les travaux de Françoise Dolto) et de son mystère, constitue pour les catéchètes de l'enfance un impératif catégorique. Ce qui ne veut pas dire que nous entendons abdiquer nos responsabilités d'adultes enseignants auprès des enfants, au contraire. On n'a pas à avoir peur ou honte d'exercer sur eux une influence ; mais il s'agit d'en prendre conscience et de l'exercer de manière lucide, critique et constructive.

Pour ce faire, les catéchètes de l'enfance auront bénéfice à acquérir ou à rafraîchir quelques connaissances élémentaires sur la psychologie de l'enfance, afin de mieux comprendre à qui ils auront affaire au cycle I. Outre les acquis de la psychanalyse, nous recommandons l'étude d'une typologie des stades de développement telle que celle qu'a développée Erik H. Erikson, par exemple. Ci-après, nous nous sommes résolu, malgré la difficulté technique du commentaire, à donner un aperçu du chapitre de son livre « **enfance et société** », Lausanne, Paris, 1982, 1994, pp. 169 à 180, intitulé : *les huit étapes de l'homme*. La séquence de ces étapes est présentée sous la forme d'une grille. Le texte de la quatrième étape (dernière période de l'« enfance », dite de latence) est en grisé parce qu'elle recoupe la tranche d'âge du cycle I.

LES PASSAGES CLÉS DE LA VIE SELON ERIKSON

Temps de la vie	(Equivalent freudien)	Choix clé	Commentaire
1 Petite enfance (0 à 2 ans)	(Stade oral)	Confiance vs méfiance	« La première manifestation de confiance sociale chez le bébé est la facilité de son alimentation, la profondeur de son sommeil, le bon fonctionnement de ses intestins. (...) La première réussite sociale du bébé est (...) son acceptation de laisser la mère s'éloigner de sa vue sans manifester d'anxiété ou de colère exagérée, parce qu'elle est devenue une certitude intérieure autant qu'une prédictabilité extérieure. (...) Le sourire couronne ce développement Le contrôle et la vérification constante de cette relation entre l'intérieur et l'extérieur rencontre sa première épreuve au moment de la dentition, lorsque les dents causent une souffrance de l'intérieur et lorsque les amis extérieurs soit se révèlent impuissants ou se retirent de la seule action qui promettait un soulagement, celle de mordre. (...) C'est de là que vient (...) ce sens primaire du mal, ce sentiment originaire de la malveillance, de la perte de tout ce qui est bon. (...) Les mères créent un sentiment de confiance chez leurs enfants en sachant combiner l'attention pour les besoins individuels du bébé et une ferme loyauté qui s'encadre dans le style de vie de la culture. (...) Il n'y a (...) guère de frustrations (...) que l'enfant ne puisse supporter, si la frustration conduit à l'expérience toujours renouvelée d'une plus grande identité à soi et (...) à quelque principe plus large. »
2 Enfance (2 à 3 ans)	(Stade anal)	Autonomie vs honte et doute	« La maturation anale et musculaire prépare le terrain pour l'expérimentation de deux ensembles simultanés de modalités sociales : retenir et laisser aller. (...) Le contrôle extérieur, à ce stade, doit donc servir à rassurer l'enfant. Le bébé doit arriver à sentir que la foi fondamentale dans l'existence, qui est le trésor durable sauvé des colères de la dentition, ne sera pas compromise par ses rébellions, son désir soudain et violent d'être libre, de s'emparer des choses selon son bon plaisir ou de les éliminer avec entêtement. (...) son incapacité à retenir ou laisser aller à bon escient. En même temps que son environnement l'encourage à « se tenir sur ses pieds », il doit le protéger contre des expériences inutiles de doute et de honte. (...) Alors que la honte dépend de la conscience d'être debout et exposé aux regards, le doute est plutôt en relation avec la conscience d'avoir un devant et un dos, et surtout un « derrière ». Car cet envers du corps avec son foyer d'agression et de libido dans les sphincters et les fesses ne peut pas être aperçu par l'enfant et cependant peut être dominé par la volonté des autres. »
3 Enfance (3 à 5 ans)	(Stade génital)	Initiative vs culpabilité	« Le stade ambulateur et celui de la genitalité infantile ajoutent à l'inventaire des modalités sociales de base celle de « prendre » Le mot suggère le plaisir de l'attaque et de la conquête. (...) L'initiative apporte avec elle la rivalité avec ceux qui étaient là avant et qui peuvent occuper avec leur équipement supérieur le domaine vers lequel est dirigé son initiative. La jalousie et la rivalité (...) atteignent maintenant leur paroxysme dans une compétition pour s'assurer une position privilégiée auprès de la mère. L'échec inévitable conduit à la résignation, à la culpabilité et à l'anxiété. (...) La sexualité infantile et le tabou de l'inceste, le complexe de castration et le surmoi se rejoignent ici pour créer cette crise spécifiquement humaine au cours de laquelle l'enfant doit se détourner d'un attachement exclusif, prégénital, à ses parents, pour devenir petit à petit lui-même un parent, chargé de transmettre une tradition. »
4 Enfance (6 à 12 ans)	(Période de latence)	Travail vs infériorité	« Pendant la période de latence, l'enfant normalement avancé oublie, ou plutôt sublime, la nécessité de « s'emparer » des choses et des gens par une attaque directe, ou de devenir papa ou maman rapidement. Il apprend maintenant à acquérir du prestige en produisant des choses (...) Il apprend à travailler [n.d.r. en particulier dans l'espace de l'école] ; il s'ajuste aux lois inorganiques du monde des outils. Il peut s'enthousiasmer et s'absorber dans une situation de production. La faire aboutir est un but qui dépasse graduellement les fantaisies et les désirs de son organisme autonome.. (...) Son danger, à ce niveau, réside dans un sentiment d'inadéquation et d'infériorité. (...) L'enfant désespère de son équipement dans le monde des outils et dans celui de l'anatomie et se considère comme condamné à la médiocrité ou à la mutilation. C'est à ce moment que la société joue un rôle si elle sait faire comprendre à l'enfant quel rôle significatif il peut jouer dans son économie totale. »

5	Adoles- cence (12 à 18 ans)	Identité vs diffusion de rôle	« Les jeunes, en plein développement, en pleine révolution physiologique interne, se préoccupent maintenant surtout de la façon dont ils sont vus par les autres, par opposition à ce qu'ils ont l'impression d'être. (...) Dans leur recherche d'un nouveau sentiment de continuité et d'identité, les adolescents doivent combattre à nouveau bien des batailles de leurs années précédentes, bien que pour ce faire ils doivent attribuer à des gens qui ne leur veulent que du bien le rôle d'ennemis ; enfin ils sont toujours prêts à se choisir des idoles ou idéaux durables comme gardiens de leur identité finale. (...) Le danger de ce stade, c'est la diffusion du rôle. Lorsque dans le passé, le doute a été grave au sujet de son identité sexuelle, des incidents de délinquance, ou même véritablement psychotiques sont assez fréquents. (...) Pour faire l'unité en eux, ils s'identifient d'une façon excessive avec les héros des groupes ou des foules, au point de sembler perdre complètement leur propre identité. »
6	Jeune adulte (18 à 40 ans)	Intimité vs isolement	« Le corps et le moi doivent maintenant être maîtres des modes d'organes et des conflits nucléaires pour être capables d'abandonner le contrôle d'eux-mêmes sans craindre de perdre leur identité, dans les orgasmes et les unions sexuelles, dans les amitiés étroites et dans le combat physique, pour suivre l'inspiration d'un maître ou pour écouter une intuition venant des profondeurs du moi. Eviter de telles expériences par crainte de perdre le contrôle de soi peut conduire à un sentiment profond d'isolement et par suite à un repli sur soi. (...) Pour avoir une signification sociale durable, l'utopie de la genitalité devrait inclure : 1. la mutualité de l'orgasme 2. avec un partenaire aimé 3. de l'autre sexe 4. dont on peut et veut partager la confiance 5. et avec lequel on peut et veut accorder son cycle de a) travail ; b) procréation ; c) récréation 6. afin d'assurer aussi aux enfants un développement satisfaisant. »
7	Adulte (40 à 65 ans)	Générativité vs stagnation	« Ni la créativité, ni la productivité, ni aucun mot à la mode ne semble traduire ce qui doit être exprimé : la capacité à se perdre dans la rencontre des corps et des esprits doit conduire à l'expansion graduelle des intérêts personnels et des charges libidinales, vers ce qui a été ainsi créé et dont on a accepté la responsabilité. La générativité est essentiellement l'intérêt pour la génération suivante et son éducation. Lorsque cet enrichissement n'a pas lieu, les deux êtres régressent à un besoin obsessionnel de pseudo-intimité, ponctué de moments de répulsion mutuelle, et accompagné souvent d'un sentiment envahissant (et de manifestation objective) de stagnation individuelle et d'appauvrissement de la relation interpersonnelle. »
8	Vieillesse (au-delà de 65)	Intégrité vs désespoir	« Tout en étant conscient de la relativité de tous les divers styles de vie qui ont donné une signification aux efforts humains, celui qui possède l'intégrité est prêt à défendre la dignité de son propre style de vie contre toutes les menaces physiques et économiques. (..) Le style d'intégrité créé par sa culture et sa civilisation devient ainsi « le patrimoine de son âme ». (...) Dans cette perspective, la mort perd son aiguillon. Le défaut ou la perte de cette intégration accrue du moi se traduit par la peur de la mort : (...) Le désespoir exprime le sentiment que le temps est court, trop court pour essayer de recommencer une nouvelle vie et prendre d'autres chemins vers l'intégrité. Le dégoût cache le désespoir. »

« Le dictionnaire de Webster a la gentillesse de nous aider à conclure cet aperçu. La confiance (la première des valeurs du moi) y est définie comme « le fait de se reposer de façon assurée sur l'intégrité d'une autre personne », c'est à dire sur la dernière de nos valeurs. (...) Et il semble possible de paraphraser davantage la relation entre l'intégrité de l'adulte et la confiance de l'enfant en disant que des enfants bien portants ne craindront pas la vie si leurs parents ont assez d'intégrité pour ne pas craindre la mort. »

La grille ci-dessus n'est bien sûr pas à prendre à la lettre : elle n'est qu'un repère qui aide à situer les choses. Elle a le mérite de rappeler que les enfants qui nous sont confiés au cycle I ont déjà franchi plusieurs étapes, plus ou moins bien, traversé plusieurs passages critiques et mené plusieurs combats : ils sont plus ou moins « avancés » dans leur développement ; ils traînent sans doute, comme les adultes qui leur font face, d'ailleurs, des séquelles de certaines crises incomplètement surmontées, etc. Respecter l'enfant, c'est aussi tenir compte de ces aspects, parfois perturbateurs, de son histoire personnelle...



Enfin, respecter l'enfant, c'est également l'insérer dans un cadre qui comporte un certain ordre et une certaine discipline. Les adultes, ici les catéchètes de l'enfance, sont les gardiens du cadre et peuvent eux-mêmes prétendre à être respectés. Pour que la rencontre se déroule dans de bonnes conditions et que les échanges soient fructueux, ils devront poser certaines limites et édicter quelques règles qu'ils auront à cœur de faire observer. Certaines de ces règles (comme p. ex. : s'écouter mutuellement, ne pas couper la parole à l'autre, ne pas se moquer de la façon dont l'autre exprime ses idées, etc.) pourront d'ailleurs être discutées et fixées avec les participants.



Pour terminer ce point, rappelons une métaphore de l'être humain bien connue dans les milieux de la psychologie, et qui pourra nous donner un nouvel éclairage sur la problématique du développement de l'enfant : celle du fiacre. La carriole figure le corps humain ; le cheval ses instincts, ses pulsions, son énergie. C'est le cocher qui a la responsabilité de la conduite et de la maîtrise du tout : dans notre image, il représente l'intellect de l'être humain, son entendement, sa raison, sa moralité aussi avec les principes forgés par son éducation. Mais qui commande le fiacre ? Qui donne ses ordres au cocher, et le rappelle à l'ordre s'il se met à conduire de travers, à s'enivrer et à laisser le cheval s'emballer ? Ce maître est invisible, tassé au fond de l'habitacle : il représente notre âme ou notre esprit – ou la voix d'en haut qui l'inspire. Encore faut-il éveiller ce maître à lui-même, faute de quoi il va s'assoupir et risque de tout laisser aller à vau-l'eau. Participer à cet éveil : telle est la délicate mission de l'éducation religieuse...

5. Le langage comme lieu du développement de l'enfant : les niveaux de parole

Comme le disaient déjà les anciens Grecs, l'homme est « un animal doué de parole ». Le langage est pour l'être humain davantage qu'un véhicule : il est la forme même de sa pensée, et il en reflète la structure et le niveau de développement.

L'approche pédagogique ici esquissée reprend les thèses principales de la « méthode symbolique » définie par Claude Lagarde, catéchète catholique parisien et son équipe regroupée dans l'association « Epheta ». Au point de départ de la mise en place de cette méthode, il y a eu l'écoute de centaines d'heures d'enregistrement de rencontres de catéchèse de l'enfance. On a fait parler les enfants de différents âges sur leur compréhension des récits bibliques ; on a écouté leurs réponses, leurs questions aussi, repéré leur façon de s'exprimer, pris acte de leurs tâtonnements, noté leurs mots typiques. Un travail similaire a été pratiqué par C. Lagarde dans le cadre scolaire, en collaboration avec une équipe d'enseignants québécois, à propos de l'étude de proverbes et de textes poétiques de la langue française (voir l'aperçu bibliographique à la fin de la présente introduction).

Le matériau analysé a confirmé l'importance d'une distinction fondamentale : dans sa fonction représentative (quand il est employé pour « dire le monde »), le langage s'oriente dans deux directions :

- a) Le langage peut s'appliquer simplement à décrire les choses, à nommer et distinguer les domaines du monde ; il croit reproduire la réalité telle qu'elle est, et telle que chacun peut s'en convaincre s'il y regarde bien ; il démêle le vrai (= ce qui correspond à l'état des choses qu'on peut constater de l'extérieur) du faux (= ce qui ne correspond pas, ce qui est démenti par nos sens) ; il peut donc être dit « réaliste » ; sa vérité est « positive ». Dans l'enseignement de la plupart de ses matières, l'école apprend à perfectionner ce langage descriptif ; elle ambitionne d'en développer chez les élèves la précision et l'« univocité » (un mot, dans l'idéal, désigne une et une seule chose). Les sciences et les techniques prennent le relais en affinant encore cette fonction descriptive du langage, en la développant à l'infini. Et ce avec un tel succès que certains en sont arrivés à propager l'idée que ce langage était le seul « vrai », le seul à pouvoir véhiculer des connaissances, le seul digne d'intérêt.
- b) Un langage particulier se construit sur le précédent : les mots dont il est fait nomment aussi certaines choses – mais pour en désigner d'autres ; par-delà le sens propre ou premier degré, il « veut dire autre chose » : il véhicule un sens figuré ; sa vérité est « existentielle ». C'est le langage **symbolique**. Les choses qu'il évoque sont autant d'images pour dire le « moi » tel qu'il s'appréhende dans ses états d'âme et dans ses démêlés avec le monde. « Pierre qui roule n'amasse pas mousse. » « Je suis le pain vivant descendu du ciel. » « Ainsi se termine l'histoire de Richard cœur de lion. » Le langage symbolique est aussi structuré que l'autre ; il est indispensable à la communication humaine dès lors qu'il ne s'agit plus seulement d'échanges pratiques, techniques ou scientifiques, mais que les êtres s'expriment sur ce qu'ils sont, sur ce qu'ils pensent d'eux-mêmes et de leurs semblables, sur ce qu'ils croient, sur ce qu'ils espèrent, etc. Enfin, tout comme l'autre, le langage symbolique s'apprend ; il s'apprend par étapes, des étapes qui recoupent celles du développement psychique évoqué plus haut avec la grille d'Erikson.

Pour situer l'âge de l'apprentissage de la « grammaire symbolique » par l'enfant, on peut donner une fourchette entre quatre et quinze ans. C. Lagarde a popularisé un code de couleurs pour schématiser ce développement de la fonction symbolique :

Le « bleu ». Le point de départ, c'est toujours le « bleu » du langage descriptif évoqué ci-dessus au point a) : l'enfant commence par être un réaliste ; il « sait » au premier degré ; « A » = « B » ; l'image et la signification (l'idée abstraite) sont posées comme équivalentes :

Tirer la couverture à soi, c'est « garder tout pour soi ». (...) / « *Prendre le taureau par les cornes*, c'est pour ne pas se blesser qu'il faut le prendre par les cornes. » (...) / « *Filer à l'anglaise*, c'est quand on va en Angleterre et qu'on y va vite fait. » (C. Lagarde, « Pour une pédagogie de la parole », ESF éditeur, Paris, 1955, pp. 86-87)

De la même manière, aux prises avec le langage biblique, l'enfant, qui commence avec cette logique réaliste prête spontanément une fusée au Jésus de l'Ascension qui monte vers le ciel, et à Dieu un nuage pour s'y asseoir ; il dessine des poissons retenus dans les murailles d'eau de la Mer des Joncs traversée par les Israélites, etc.

Le « vert ». Très vite, l'enfant développe l'aptitude à classer les mots et les images mentales, à faire des comparaisons, des associations, des rapprochements, également avec son expérience vécue. Le maître-mot de ce stade est l'opérateur « comme ». « C'est comme... », « c'est pareil à... » « c'est pas pareil ».

« *Sage comme une image...*, c'est comme une feuille, ça ne fait pas de bruit. » (...) / « *Une faim de loup* : (...) on a tellement faim, alors on mangerait comme des loups, autant qu'eux. Les loups, ils mangent au moins dix kilos par repas. » (...) / « *Enfoncer une porte ouverte* (...) ... c'est comme si le poste de radio il est là, je vais le déplacer pour le remettre là... C'est que ça ne sert à rien ! » (op. cit. pp. 89-90)

De même, l'enfant recourt à d'innombrables comparaisons et rapprochements pour tenter de déchiffrer des expressions bibliques énigmatiques : de l'étoile de Bethléem, il dira par exemple qu'elle était « comme une étoile filante, mais qui filait pas vite » ; il trouvera vite que Jésus a dormi au fond du bateau dans la tempête *comme Jonas*, etc.

Le « rouge ». Vers dix ans, parfois avant, l'enfant accède à une parole critique ; il prend position sur le « vrai » et le « faux » ; il acquiert le sens de ce qui est bizarre, invraisemblable, impossible ; certains de ses savoirs tout faits sont remis en question. Ce stade « négatif » est un tremplin nécessaire et bienvenu qui fait que l'enfant, en contestant la vérité reçue, le premier degré du sens, va se mettre à chercher une vérité au-delà, un sens second.

« *Chanter comme une casserole...* (...) – Une casserole, ça ne chante pas ! (...) [L'animateur reprend : « Alors] pourquoi dit-on chanter comme une casserole, alors qu'une casserole ne chante pas ? » / « Quand nos parents nous disent d'aller chercher ça et que nous on ne peut pas, ils nous disent « *c'est pas la mer à boire* »... On dit ça parce que, quand même, la mer on ne va jamais la boire.. c'est beaucoup trop grand. » (...) / [Que veut dire] « *mettre les pieds dans le plat* » ? (...) « Moi, je ne sais pas la réponse, mais à mon avis, ça n'a aucun rapport avec la nourriture. » (op. cit. pp. 93-94.100-101)

L'univers biblique choque tôt ou tard l'enfant grandissant : le monde créé en six jours ? Des murailles d'eau ? Quelqu'un qui marche sur l'eau, qui nourrit 5000 personnes avec cinq pains ? Impossible ! – Pourtant c'est écrit, c'est raconté ainsi. Pourquoi donc ?

Le « jaune » (1). La parole critique cherche, d'abord maladroitement, à balbutier un « sens pour moi » du langage ; « ça veut dire, pour moi... » : le sujet se risque (vers 10 – 12 ans) dans une explication où il est présent en première personne. Il fait déjà référence à un « moi » intérieur, mais un « moi » qui reste encore sentimental et conventionnel, visé de l'extérieur. On progresse vers la stabilisation et la maîtrise du « sens figuré » de la langue.

« *Décrocher la lune* : (...) Élodie : Décrocher la lune heu... c'est comme offrir un énorme bijou. C'est... C'est une expression, mais ça veut dire « offrir quelque chose »... « offrir son cœur » Animateur : « L'impossible pour l'autre ! » Elodie : « Voilà ! » Nicolas : « C'est comme si on lui dit heu... « ben je vais faire ça, mais l'autre elle sait bien : « Oh, ben il ne pourra jamais, mais il est sympa. » Elodie : « En fait on décroche à l'intérieur de son cœur. » (op. cit. p. 107)

Les grands parmi les enfants du cycle I commencent à percevoir des relations qui échappent aux plus petits ; ainsi, p. ex., ils peuvent entrevoir une certaine parenté entre le récit de la tempête apaisée et celui de la guérison du démoniaque de Gêrasa : dans le premier, Jésus calme une tempête à l'extérieur, dans le second une tempête intérieure dans la tête du démoniaque ; autre exemple : ils seront capables d'expliquer pourquoi on peut associer une photographie d'un phare de bord de mer à la parole de Jésus : « Je suis la lumière du monde », etc.

Le « jaune » (2). L'apprentissage de la grammaire symbolique se terminera au seuil de l'adolescence, entre douze et quinze ans, quand l'enfant commencera à savoir traduire en mots sa propre recherche d'identité et sa vie relationnelle. Le « moi » visé par les mots du langage symbolique se lestera de réalité : il commencera à faire l'expérience de la solitude, du temps intérieur tendu entre naissance et mort, de la résistance à l'autorité, du difficile combat pour trouver à tout prix sa place dans le groupe. Toutes ces crises, il les traversera d'autant mieux qu'il aura mieux appris à manipuler et à référer à lui-même le sens figuré des mots.

6. Les récits bibliques : un langage symbolique

La Bible est essentiellement *narrative* : l'ensemble de ses textes est regroupé en deux foyer historiques, l'histoire du peuple d'Israël pour l'Ancien Testament, et l'histoire du personnage de Jésus et de ses disciples pour le Nouveau Testament. Comparée aux textes sacrés d'autres religions, tels que p. ex. le Coran ou le « tipitaka » du bouddhisme, la Bible frappe par cette particularité : elle énonce peu de « vérités générales » : elle *raconte*. Elle comprend, certes, aussi toute une série de commandements et de codes de lois, mais il lui est essentiel de raconter les circonstances de leur transmission : ainsi, p. ex., la série des « dix commandements » est précédée par la déclaration : « Je suis le Seigneur ton Dieu qui t'ai délivré de la maison de servitude (= l'Égypte) ».

Mais la Bible ne raconte pas *comme* les livres d'histoire. Manifestement, elle ne vise pas à reconstituer pour nous aussi exactement que possible la fresque d'une époque passée : toutes les générations de lecteurs y ont perçu avec raison une force d'interpellation – une vérité – pour elles-mêmes et pour le temps présent. Portés par la mémoire populaire d'Israël, ou par celle des croyants de la première génération des chrétiens, les récits relatifs aux ancêtres ou aux faits et gestes de Jésus et de ses disciples mettaient en scène en même temps, indirectement, les auditeurs de la génération où ils étaient racontés. Transmis d'abord oralement, de bouche à oreille, les récits du passé ont été sans cesse retravaillés et modulés par la succession de leurs narrateurs, qui entendaient par là, au nom de Dieu, dire quelque chose de et à leurs contemporains. La fixation par écrit des récits et leur rassemblement en une Bible attestent et condensent tout ce mouvement, tout ce vécu de transmission propre à la tradition orale.

En racontant ces récits aux enfants, les adultes d'aujourd'hui doivent prendre conscience qu'ils sont les héritiers... et les continuateurs de ce mouvement. Il leur appartient à la fois de restituer le plus possible de cette richesse des récits, et en même temps de les raconter avec une grande liberté d'expression, dans les contextes et avec les mots d'aujourd'hui, de telle sorte qu'ils restent significatifs, signifiants et interpellants pour la génération montante actuelle. Le chatolement des récits, leur richesse narrative, avec leurs plans multiples, leurs détails dramatiques ou savoureux, leurs aspérités, etc. sont donc porteurs de sens.

Nous nous devons d'insister : reprenons pour l'appliquer à la Bible la distinction élaborée au point précédent ; le langage biblique est-il essentiellement du type a), le type descriptif, ou du type b), le type symbolique ? Pour certains, il paraît essentiel que les événements se soient passés *exactement* comme le racontent les textes ; on veut démontrer que les auteurs bibliques étaient absolument dignes de foi, prouver la vérité des faits par l'archéologie, etc. Dès lors, on ne sait plus accueillir les aspérités des textes : leurs bizarreries, leurs invraisemblances qui sont autant de clins d'œil adressés au lecteur pour lui faire chercher le sens par-delà la lettre : les aspérités des textes sont ressenties comme autant de menaces pour leur crédibilité, des menaces qu'il convient de juguler, ou même si possible de gommer par de douteuses harmonisations. De la sorte, sans le savoir, on est de plus en plus exposé à tomber dans le piège tendu par notre société moderne avec son explosion technique et scientifique : tout prendre au 1^{er} degré,

s'arrêter au pied de la lettre, penser que la vérité des textes de la foi s'épuise dans l'exactitude de leurs anecdotes et de leurs descriptions des faits d'autrefois.



Et qu'est-ce qui me garantit l'infailibilité de ce texte ?

Nous pensons au contraire que les récits bibliques sont un langage de type *symbolique*, ou en d'autres termes de type *existentiel*. Leur sens et leur valeur de vérité ne consistent pas dans leur lettre ou dans leur correspondance objective avec les faits rapportés – [même s'ils sont effectivement pétris d'histoire et qu'ils constituent une source indispensable pour un historien moderne qui entreprendrait de brosser un tableau de l'ancien Israël ou de la Palestine du I^{er} siècle]. Ils sont porteurs de sens par leur aptitude à interpeller leurs auditeurs [lecteurs] d'aujourd'hui sur leur manière de comprendre et de conduire leur vie. Ils sont « vrais » dans la mesure où ils éclairent « sans distorsion ni faux-fuyant » le vécu des gens, dans la mesure où ils leur fournissent des réponses dans leurs situations de vie.

Nous pouvons condenser ce principe dans une vieille formule latine, bien connue : « *de te fabula narratur* » - *c'est à ton sujet que l'histoire est racontée*. Ce jeu du « de te fabula narratur », c'est-à-dire la découverte du sens final des récits, de leur sens-pour-moi, de leur teneur symbolique et existentielle, suppose la mise en route des cinq niveaux de parole détaillés ci-dessus.

On part nécessairement du « bleu » au sens de Lagarde, du « descriptif » des récits au 1^{er} degré, bref : de leur anecdote dont on ne peut pas du tout faire l'économie. Les deux prochains niveaux de parole, le « vert » [repérer des ressemblances et des correspondances jusqu'à dégager tout un réseau, tout un code de résonances symboliques] et le « rouge » [se laisser étonner et arrêter par les aspérités des textes, se laisser travailler par le doute et se poser des questions], opèrent conjointement pour nous aider à « décoller de la lettre » des textes vers leur sens actuel possible. L'émergence et la discussion de ce *sens figuré* ou *sens pour moi* des textes supposent la mise en route d'un quatrième niveau de parole codé en « jaune ». Un cinquième niveau référera concrètement ce sens à la vie personnelle des destinataires des récits : il constitue une performance d'adolescent ou d'adulte que chacun aura à faire pour lui-même. Il représente (loin au-delà du cycle I) l'aboutissement de la démarche de l'appropriation du sens des textes bibliques. Voilà, direz-vous, une démarche bien compliquée, n'est-ce pas ? En effet.

Mais cela constitue à la fois un inconvénient et un avantage.

L'inconvénient, c'est que la vérité biblique n'est pas ce qu'on croit qu'elle est au premier abord ! Elle est *apparemment* de l'ordre du langage descriptif, objectif, et *en réalité* d'un autre ordre : on croit qu'il suffit de faire un résumé hâtif de ses principales histoires et d'y ajouter quelques formules bien frappées pour la posséder : ainsi procèdent les sectes, ces reines du prêt-à-porter spirituel. Mais c'est là une funeste illusion. La vérité biblique n'est pas donnée toute

faite, elle ne s'atteint et ne se conserve qu'au prix d'une recherche et d'une discussion toujours reprises. Cette difficulté est d'autant plus grande que notre société, avec son explosion technique et son matérialisme ambiant, a tendance à ne respecter et à ne faire apprendre que le langage du premier type. Pour tout dire, en cette fin de siècle, on baigne dans le « bleu ».

L'avantage, c'est qu'avec son caractère à la fois narratif et symbolique, le langage biblique constitue le meilleur des terrains pédagogiques. La découverte progressive du sens des récits bibliques, avec la montée qu'elle exige dans les niveaux de parole, va pouvoir suivre et stimuler en même temps le développement psychique de l'enfance. Ce n'est d'ailleurs pas le moindre des mérites des travaux de C. Lagarde que d'avoir clairement mis en évidence l'existence d'une pédagogie implicite des récits bibliques, une *pédagogie narrative* que les rédacteurs des évangiles, et dans leur sillage les premières générations de chrétiens, ont héritée du judaïsme et qu'ils ont abondamment exploitée dans leur catéchèse. Certes, la catéchèse du christianisme primitif semble avoir été plutôt une catéchèse d'adultes (le baptême et la catéchèse des enfants se sont développés plus tard). Mais rien n'empêche que nous ne nous servions aujourd'hui de cette pédagogie narrative pour animer nos rencontres avec les enfants et assurer la cohérence de la nouvelle catéchèse dans la succession de ses cycles. Pourvu que nous respections les exigences, les possibilités et les limites, bref le rythme du développement psychique des enfants qui sont nos partenaires.

La création du monde vue par Jean Effel



- Nous commencerons par l'étude de morceaux choisis d'auteurs anciens

II. La démarche proposée

1. Le « bleu », soit le 1^{er} degré du langage symbolique : lieu principal du cycle I.

L'écoute et la simple mémorisation des récits, la compréhension de l'anecdote dans son déroulement dramatique, représente le premier pas de la démarche catéchétique, son point de départ indispensable. C'est le premier niveau de parole, le « bleu ». C'est le niveau de prédilection de l'enfant ; sa mémoire – meilleure que la nôtre – y excelle. Il retient avec bonheur et sans les confondre une infinité d'anecdotes, de séquences d'événements liés par « et puis... », « et puis... », « et puis après... » Mais en règle générale, ces liens sont encore extérieurs à lui, situés dans les choses. L'enfant est « dans le bleu ». Au stade où nous trouvons les enfants au cycle I, le « bleu » reste le lieu fondamental des échanges.



A. Mémorisation et vécu d'atmosphère

Le seul fait de raconter ne suffit peut-être pas à permettre une vraie mémorisation des récits dans leur chatolement chez les enfants. Mais mille et une techniques s'offrent à nous pour aider à une meilleure appropriation des histoires racontées au cours des rencontres : mise en scène de l'histoire par ceux qui doivent la raconter et qui s'en font les acteurs, flanellographe, kamishibai, montage dias, video, BD, etc. ; puis, une fois que l'histoire a été racontée, elle peut être re-racontée par les enfants, jouée ou mimée sur scène en scénario collectif, ou à l'aide de personnages de carton, de bois, de cire ou de plastique, et bien sûr illustrée de toutes les manières imaginables : par la peinture, le dessin, la BD, le modelage, les découpages-collages, etc.

Les séquences présentées dans ce dossier appliquent presque systématiquement ce principe. A titre d'exemple : cf. ci-après :

- la rosace de la séquence de Noël : **Le trésor de la promesse**
- les cartes de jeu de la séquence de Pâques : **L'énigme d'Emmaüs**
- la fresque de la séquence de semaine d'enfants : **Le rêve de Jacob**

Il vaut la peine de souligner un point : dans l'optique pédagogique qui est la nôtre, le moment « bricolage » d'une rencontre n'est jamais gratuit, ou proposé simplement pour alléger la rencontre, faire passer le temps, ou « parce que les enfants, ils aiment bien bricoler ». Il occupe toujours une *fonction* précise dans l'ensemble de la démarche : au minimum – mais il peut en avoir d'autres – une fonction d'aide à la mémorisation.

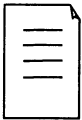


B. Jouer à être

Lors de rencontres durant au moins plus d'une heure, de semaines d'animation ou de camps pour les enfants, il est imaginable et même recommandable de faire entrer les enfants, pendant tout ou partie du temps d'animation, dans l'espace d'un (embryon de) jeu de rôles grandeur nature. L'univers biblique s'y prête à merveille : les enfants pourront donc ***jouer à être*** les Israélites quittant l'Égypte pour marcher vers la Terre promise, ou le peuple des Judéens en exil à Babylone, ou encore l'humanité de l'âge des origines, ou la famille de Jacob ; mais aussi : les disciples de Jésus embarqués pour faire le tour des villages de Galilée, ou les missionnaires du temps des Actes des apôtres, etc. La panoplie des personnages peut être élargie : les enfants peuvent camper ***des descendants*** des familles patriarcales, des Israélites, ou des premières communautés chrétiennes. Ou jouer à être les habitants juifs d'un ghetto d'une grande ville de l'antiquité où débarque un missionnaire tel que Paul. On peut prendre encore plus de champ et demander aux enfants d'incarner p. ex. des émigrants de l'Europe du siècle passé que la misère a poussés à partir pour le Nouveau monde ; rien n'empêche de faire des enfants des cow boys, des fiers Gaulois ou des « schtroumpfs » confrontés dans leur village à des incidents (orchestrés par l'équipe des catéchètes) inspirés par des exemples bibliques, etc.



Les séquences de semaines d'enfants présentées dans ce dossier recourent volontiers à cette technique du jeu de rôles grandeur nature. Voir par exemple :



- Dans **Les colons s'installent**, les enfants joueront à être une tribu d'Israélites tard venus dans la terre de Canaan, et à qui on cède (contre espèces sonnantes !) une terre et des matériaux de construction. Des huttes se montent et, à coups de commerce, une société se constitue spontanément que le message du prophète Amos pourra prendre pour cible de son interpellation.
- Dans la séquence **Le rêve de Jacob**, les enfants sont invités à entrer dans la peau de descendants du patriarche Jacob, à qui l'on dit qu'ils peuvent être fiers de leur glorieux ancêtre. Face à eux, un groupe d'accompagnants entrent en jeu en se présentant comme des descendants d'Esau, le frère et rival de Jacob. Ils soulignent les vilenies de ce dernier, provoquant les enfants à réagir...

Les enfants sont les rois de l'imagination, et pour autant que l'équipe catéchétique ait réussi à créer un climat adéquat, à la fois ludique et empreint de respect mutuel, ils ne se gênent pas devant leurs camarades. Il suffira dès lors de quelques éléments pour faire démarrer le jeu : des bouts de tissu ou de drap pour faire des costumes à l'antique, un vague décor fait de tentures de diverses couleurs ou de carton pâte – le cas échéant, on peut envisager par exemple de récupérer de vieux décors de théâtre dont se sont servis naguère quelque troupe de théâtre amateur : il s'en trouve partout dans l'un ou l'autre galetas – et quelques enregistrements d'une musique de circonstance.

A ce stade, on est encore toujours « dans le bleu » des récits, mais un « bleu » qui s'intériorise déjà un brin (= se mâtine un tantinet de « jaune ») chez les enfants, à condition que le scénario proposé comporte une certaine ouverture. Ce point est décisif. Il ne faut pas confondre le jeu de rôles au sens strict avec n'importe quelle animation scénique : quand le scénario est « fermé », c'est-à-dire rédigé à l'avance, que le déroulement de l'action est entièrement prévu du début à la fin, et que les enfants ne sont là que pour prêter leur voix à un personnage connu, on a affaire à un simple jeu de scène, lequel peut d'ailleurs avoir tout à fait sa place dans une rencontre de cycle I, mais à titre de simple aide à la mémorisation (et qui relève donc du point A. ci-dessus). Dans le jeu de rôles authentique, par contre, seul le départ de l'action est déterminé, et une large part est laissée à l'improvisation par les enfants. Dans l'espace qui lui est ouvert,

le jeu sollicite des participants plus encore qu'une bonne dose d'imagination : l'aptitude à prendre quelques décisions.

C. Jeu et décision

Le jeu se développe donc de manière à placer les enfants devant quelque choix. A l'intérieur du scénario, les enfants rencontrent des situations ouvertes, où ils doivent réagir, ce, librement, en délibérant ensemble sur la conduite à tenir.

Pour reprendre notre exemple tiré de la semaine d'enfants **Les colons s'installent**, les enfants, déjà bien engagés dans des relations commerciales qui favorisent l'apparition d'inégalités criantes, sont interpellés par un prêcheur itinérant (prête-nom du prophète Amos) qui s'est glissé dans leur village et met en question leur comportement. Ils hésitent et ne peuvent éviter de délibérer : allons-nous l'écouter ? ou le chahuter ? le capturer ? le chasser ? Par la suite, la décision des enfants est comparée avec la réaction, telle qu'elle est rapportée dans les textes, des personnages bibliques – ici : le peuple d'Israël et le grand-prêtre Amatsia – plongés dans une situation analogue.

Au cours de l'animation du thème **Le rêve de Jacob**, les enfants, qui sont d'abord entrés dans l'identité des tribus israélites, descendantes de Jacob, voient leur ancêtre traité de trompeur, de voleur, de lâche, etc. Vont-ils le défendre, et de quelle manière ? Et une fois raconté le rêve de l'échelle, où Dieu faisait à Jacob cette promesse : « Je serai avec toi » : admettront-ils que Dieu se range du côté d'un trompeur, voleur, lâche, etc. ?

La réaction des enfants est et doit rester imprévisible ; le groupe va peut-être même se scinder en deux, suivant l'opinion de ses membres. Très bien : on ne téléguide rien. Par la suite, à l'heure de l'évaluation, les animateurs éviteront également de juger la réaction des participants, ou de leur faire la morale. La décision prise par les enfants et commentée par les adultes doit rester comprise comme un jeu. Educatif, certes, mais tout de même un jeu. Tel que nous l'utilisons, le jeu constitue un bouclier, une protection inviolable : on ne tirera pas parti du fait que les enfants dévoilent une part de leur personnalité dans la façon dont ils jouent leurs rôles !

2. Jeu et liturgie : vers la célébration

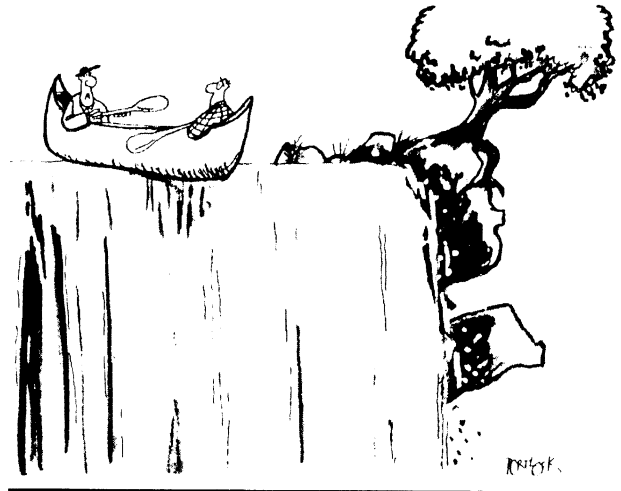
On sait que, pour l'enfant, il n'est sans doute rien de plus important et de plus sérieux que le jeu : il y investit le meilleur de lui-même et de ses capacités d'apprentissage et de découverte des autres et du monde. Aussi l'accent mis sur le jeu, l'importance qu'on lui reconnaît sont-ils peut-être un des traits les plus caractéristiques de la nouvelle catéchèse et de sa pédagogie.

Au cycle I, cette exploitation du jeu connaît un prolongement tout naturel : *l'expression liturgique*, avec le chant et la prière, qui figurent tout à fait normalement au programme de nos rencontres.

Le fait de situer la prière des six à dix ans dans le prolongement du jeu peut paraître étrange, voire choquant : l'enfant n'est-il pas naturellement plus proche de Dieu et de l'esprit de prière que nous les adultes – d'où la harangue de Jésus : « si vous ne devenez

comme des enfants, vous n'entrerez pas dans le Royaume des cieux » ? Nous ne l'ignorons pas : sa situation même d'enfant, dépendant des adultes, et en premier lieu de ses parents, le mettent étroitement en contact avec ces valeurs dont il vit présentement : *l'amour et la confiance*.

L'idée de Dieu est en somme la transposition et le prolongement cosmique de ce dont il fait quotidiennement l'expérience avec les adultes dont il dépend (si l'on excepte les cas de maltraitance, dont l'effet est, sur ce point-là aussi, désastreux !). Mais ce que l'enfant devra encore découvrir (au fil des années), c'est que la présence de Dieu dans sa vie est l'enjeu d'une question qu'il devra se poser et d'une décision qu'il lui faudra prendre et manifester par sa vie, face au scandale de la mort et au défi de la souffrance et de l'injustice dans le monde. Tant que la présence de Dieu n'est pas lestée dans la vie de l'intéressé du poids de réalité de sa réponse consciente (qui, dans la tradition biblique, s'appelle la foi), elle n'est là qu'à titre de possibilité, de terrain d'exercice ou de terrain de jeu. Et c'est fort bien ainsi.



Et à ton avis ? On prie ou on rame ?

Prier Dieu est donc une pratique qui peut se faire tout naturellement au cycle I, tout naturellement... et comme en se jouant. En apprenant des chants, en composant ou en récitant une prière, la volée des enfants joue simplement à être l'Eglise. Ce qui est une activité tout à fait légitime et tout à fait importante en prévision des grandes questions qui se poseront à l'adulte. Mais une activité qui reste un lieu préparatoire, un lieu d'exercice et d'expérimentation. Et dans ce cadre, l'important n'est pas que cette activité liturgique soit abondante, mais qu'elle fasse avancer *la compréhension de ce dont il y va* dans la tradition religieuse.

→ On trouvera plusieurs séquences où l'activité de la prière est introduite dans le prolongement de l'histoire du jour. Voir par exemple :



- Dans **Le trésor de la promesse**, le récit biblique subit une sorte d'« arrêt sur image » où l'on découvre que le héros, hésitant devant une décision à prendre, se met à prier. La proposition est faite alors d'un exercice où les enfants ont à entrer dans la prière du héros et à inventer la leur à partir de là.
- Dans **L'énigme d'Emmaüs**, on aménage un « coin liturgique », avec une bougie, une image de la crucifixion et une pancarte portant la question « POURQUOI ? » tirée du Psaume 22. Les enfants sont invités à y dire aussi leurs « POURQUOI ? » en deuxième personne, comme une prière.

Une séquence particulière, **Prier le Notre-Père**, se propose de faire apprendre par le jeu le Notre-Père, qui est le modèle de la demande chrétienne. La démarche passe par trois expériences de jeux de rôles, où un enfant est chaque fois tiré au sort pour jouer le rôle de Dieu, qui avec ses « anges » (= ses copains) fait face à un « priant » qui se tient devant lui avec ses conseillers (= d'autres enfants). Ce sont les enfants qui imaginent les demandes et les réponses qu'ils peuvent faire, puis on compare ces demandes avec celles du Notre-Père, illustrées par un épisode de l'évangile.

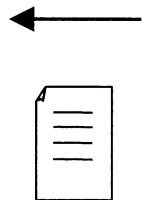
Le *chant* fait naturellement partie du « moment liturgique » des séquences. Il n'a pas son pareil pour souder un groupe et souligner la force du lien communautaire. Il combine avec bonheur chez les enfants l'aspect ludique (le plaisir de chanter !) et l'aspect liturgique, puisque la plus grande partie des textes chantés sont des prières. Certains chants liés à des épisodes ou à des personnages bibliques constituent aussi une bonne aide à la mémorisation. Le choix que nous proposons dans le présent dossier n'est ni exclusif, ni foncièrement original. Il s'abreuve à diverses sources – en fonction des circonstances locales et des connaissances de chacun, on pourra le compléter ou le remplacer par d'autres chants. Dans quelques cas qui sont signalés, de nouvelles paroles ont été composées sur une mélodie donnée.

Le point d'aboutissement de l'effort liturgique proposé au cycle I, c'est l'intégration au culte de la communauté paroissiale locale. La majorité des séquences proposées ici sont prévues pour se terminer par la préparation et la mise sur pied d'une célébration parents-enfants. La tradition de ces « cultes des familles » est maintenant bien acceptée chez nous : elle permet aux enfants de mettre en valeur auprès des aînés leur travail catéchétique, tout en activant leur sentiment d'appartenir à une communauté plus vaste et plus ancienne que leur seule volée.

Disons encore que le canevas des cultes parents-enfants prévus au terme des séquences du cycle I a l'ambition de refléter aussi quelque chose de l'originalité pédagogique dont se réclame la nouvelle catéchèse. Il nous importe que les enfants n'y soient pas seulement des figurants ou les exécutants dociles d'un scénario élaboré par les adultes, mais que leur imagination créative continue d'y être sollicitée.

Un exemple :

- Au cours de la fête de Noël qui conclut la séquence **Le trésor de la promesse**, les enfants, plongés avec l'assistance dans l'atmosphère des villes asiatiques de l'Empire Romain, ont à construire un temple pour célébrer la naissance du divin César Auguste, appelé le « sauveur du monde » parce qu'il a apporté la paix (romaine) aux peuples à la tête de ses légions. Il y a dans un coin de l'église tous les éléments de décor nécessaires : colonnades, velours, berceau impérial, etc. Un berger pauvre intervient en évoquant un souvenir vieux maintenant de 20 ans : la naissance, sur la paille d'une étable, de l'enfant d'un couple de gens de Nazareth : une naissance qui avait suscité en son temps une grande espérance dans le petit peuple ; le berger suggère aux enfants de rappeler cet événement-là plutôt que l'autre, et désigne, dans un autre coin de l'église, d'autres éléments de décor : paille, planches, mangeoire à bétail, etc. Les enfants choisissent le décor qu'ils préfèrent et le montent dans le chœur.



3. La conduite d'un temps de parole : le fonctionnement des niveaux de langage

Dans l'espace des rencontres du cycle I, il est essentiel qu'on n'y laisse pas seulement, et surtout pas d'abord, circuler la parole « officielle », les « vérités » que les adultes veulent inculquer aux enfants, le « message » qu'ils ambitionnent de « faire passer » : l'espace du cycle I doit être un lieu ouvert à la parole naissante, balbutiante des enfants ; on y accueillera en priorité leurs essais pour traduire ce qu'ils ont compris d'un récit, d'un jeu, d'une animation, leurs efforts... et leurs erreurs d'interprétation.

Encore faut-il pour cela qu'il y ait quelque chose à chercher ! Encore une fois, méfions-nous des questions dont la réponse est limpide : ce que tout le monde a évidemment déjà compris ne mérite pas qu'on s'y attarde encore pour enfoncer un peu plus le clou ! Respectons les enfants comme des partenaires de recherche : soumettons-leur des questions véritables qui font réfléchir, des énigmes qui méritent d'être creusées, parlons avec eux par exemple des aspérités et des bizarreries d'un récit biblique *qui nous posent question à nous aussi !*

Ce sont de telles questions qui placeront les catéchètes et les enfants dans une relation juste, où ils seront partenaires *d'une communauté de recherche*. On ne veut pas dire que les adultes auraient à renier tout ce qu'ils savent ou croient pour se mettre artificiellement « à égalité » avec les enfants : mais que ce qu'ils savent ou croient doit être un ensemble ouvert, susceptible d'enrichissement et de modification (et pourquoi certaines réponses originales des enfants ne pourraient-elles pas y contribuer ?) De toute manière, même si (évidemment) l'adulte a, d'une certaine manière grâce à sa connaissance de la symbolique des textes et du niveau existentiel (que les enfants ne maîtrisent pas encore), une bonne longueur d'avance sur l'enfant, il ne se présente quand même pas comme « celui qui sait » face à des ignorants : car le savoir existentiel n'est pas cumulatif comme l'autre ; chacun doit y accéder par un chemin original et inédit, qui prend en compte ses propres expériences de la vie.



L'équipe animatrice veillera donc à faire circuler la parole dans le groupe d'enfants ; les adultes conduiront ce temps de parole comme un dialogue, sans chercher à toute force à le diriger vers les conclusions qu'ils ont déjà prévues dans leur tête. Ils ne seront pas pressés d'arriver au but : à la « bonne réponse », à ce qu'ils ont envie que les enfants disent ! [Ceux-ci comprennent très vite « ce qu'ils faut dire » pour faire plaisir aux grandes personnes, et ils le diront parce qu'à cet âge ils *cherchent* à leur faire plaisir –

mais alors ils ne diront pas ce qu'ils ont trouvé par eux-mêmes : ils répéteront (cf. ci-dessus, point 2) que le serpent mord par la gueule, tout en continuant de penser qu'il pique par la queue !]. La consigne sera donc : faire circuler la parole dans le groupe d'enfants, les laisser s'exprimer tour à tour, se répondre, etc.

Comme on débattrait de questions « difficiles », il faudra chercher ; on ne trouvera sûrement pas du premier coup. Les enfants auront donc conscience *qu'ils s'essaient à répondre*, et qu'ils ont le droit de se tromper ; que c'est même dans l'ordre des choses que de tâtonner pour trouver. Certaines réponses des enfants seront sans doute ponctuées par des petits rires de leurs camarades qui les jugeront bizarres ; c'est normal ; mais on ne laissera pas s'installer la moquerie, ou le jugement qui rabaisse, d'autant plus qu'il y a un grand investissement émotionnel dans la recherche de

l'enfant : toutes les tentatives de réponses sont honorables, puisque les questions sont difficiles !

Parfois, l'animateur devra relancer le débat, faire rebondir les questions, demander à l'enfant de préciser sa réponse, interpeller les autres sur ce qu'ils pensent ; il n'hésitera pas à faire saillir les aspérités des récits, afin d'engager les enfants, qui sont et restent volontiers « dans le bleu », à se risquer à un niveau de parole supérieur :

Enfant : « Au début, il y avait seulement cinq pains. Alors, Jésus, il a multiplié les pains. »

Animateur : « Il avait une baguette magique, Jésus ? Il a fait hocus pocus, et vouf ! il y a eu une montagne de pains ? »

Enfant : « Non, mais... euh... »

Pour progresser de quelques pas avec les enfants sur le chemin qui va du « bleu » de l'anecdote au « jaune » de la compréhension existentielle des récits, on mettra en route en particulier les deux opérateurs « vert » et « rouge » définis ci-dessus au point 6.

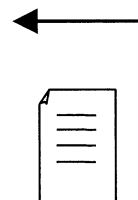
A. Au niveau des correspondances (= vert)

En premier lieu, on s'exercera avec le groupe à mettre en relation plusieurs récits entre lesquels on peut faire ressortir des similitudes (niveau du « vert »). Cette opération de comparaison entre différents épisodes, avec le repérage de correspondances, l'enfant est à même de la réaliser dès l'âge de quatre ou cinq ans ; vers six à huit ans, il maîtrise parfaitement cette technique, qui lui a déjà permis de se constituer une immense bibliothèque d'images typiques et de symboles.

Cette activité fera donc régulièrement partie des rencontres : d'abord parce qu'elle constitue en soi un jeu de recherche passionnant pour le groupe des enfants et des catéchètes ; en outre, parce qu'elle permettra aux participants d'apprendre à repérer, entre des récits, épisodes, personnages et événements apparemment très différents, des éléments communs, des images récurrentes, des symboles typiques de la langue biblique : « l'eau » (lieu de mort et de vie), le « pain », la « lumière », le « désert » « monter », « descendre », « traverser », etc. Tout un réseau de significations commencera de se dessiner qui mettra l'enfant sur la trace de ce « sens figuré » qu'il ne sait pas encore nommer avec des mots abstraits.

Quelques exemple de « vert » :

- Dans la séquence de **La maison du pêcheur**, on découvre l'histoire de Simon le pêcheur qui va devenir le disciple Pierre. A chaque rencontre, on fait comparer un dessin, réalisé par les petits, de l'épisode de l'histoire de Pierre raconté la fois dernière, avec des « fresques de l'Alliance » qui retracent les grands épisodes fondateurs de la foi israélite : création, déluge, traversée de la Mer des Joncs, etc.
- La séquence **Noël avec Gédéon** est toute entière fondée sur la recherche de correspondances entre les épisodes de l'aventure de Gédéon et des images des récits de Noël choisies par les enfants, divisés en deux groupes selon leur âge.
- **Le message de la vieille étoile** creuse dans toutes les directions le symbolisme de la lumière ; outre la découvertes d'histoires, apparemment disparates mais qui sont reliées par le motif de l'étoile et du couple lumière / nuit, ténèbres, une 6^e rencontre proposée « ad libitum », et plus spécialement destinée aux plus grands, est consacrée à chercher des équivalents du mot « lumière » dans l'affirmation « Dieu est lumière ». Une histoire moderne tente d'apporter un éclairage latéral.



B. Au niveau des bizarreries qui choquent et font douter (= rouge)

Justement parce que le sens des récits bibliques ne s'épuise pas dans leur anecdote, parce qu'ils signifient au-delà de leur lettre, leurs auteurs les ont truffés d'aspérités, de bizarreries, de contradictions ou d'aspects qui choquent, étonnent, dérangent, suscitent les questions et le doute des auditeurs. Les enfants sont sensibles à ces aspects à partir de l'âge de neuf ou dix ans, parfois même avant. Dans la société, à l'école, etc., l'éducation rationaliste et technicienne intensifie ses effets précisément à ce moment-là, chassant le merveilleux de la petite enfance et provoquant parfois chez l'enfant, qui se veut devenu grand, un rejet à l'emporte-pièces : « le buisson ardent, c'est pas vrai, c'est pas possible, moi j'y crois pas. T'y crois, toi ? »

L'animation de la parole au cycle I ne peut pas éviter cette invasion de la parole « rouge » en particulier des grands, qui voudront jouer les « déniaisés ». Ce qui est à faire : pousser plutôt que freiner ! Au lieu de se retrancher derrière une position défensive qui essaierait, avec d'ailleurs peu de chances de succès, de défendre la vraisemblance littérale des récits – et ferait du même coup régresser les enfants dans le « bleu » – l'animateur sera bien inspiré au contraire de tirer profit de cette étape du questionnement et du doute. Etape dangereuse, mais nécessaire. L'horizontalité des « et puis », « et puis » des récits fait place à une verticalité : l'expression du doute chez l'enfant creuse en lui un début d'intériorité où il prend pour la première fois une position personnelle ; c'est une « descente » en soi-même, préalable nécessaire à l'éventuelle « remontée » de la foi.

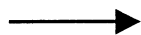
Au cycle I, les « grands » dans le groupe d'enfants pourront s'essayer une première fois les dents sur ce « rouge » des textes. Ils pourront alors également apprécier la découverte des correspondances (« vert ») à un niveau plus profond : comme une réponse à l'énigme posée (« rouge ») par les invraisemblances de la lettre.

[Un exemple biblique : la correspondance établie par Paul dans I Co 10, 2 entre le passage de la mer et le baptême : « Nos pères (..) ont tous été baptisés en Moïse dans la nuée et dans la mer. » : si l'on ne peut plus « croire à ces murailles d'eau », grâce au rapprochement avec le baptême, on sera aiguillé sur un autre sens de l'épisode.]

On ne saurait trop insister sur le fait que le catéchète de l'enfance confronté au « rouge » du doute des enfants doit s'interdire absolument de donner aux enfants, pour les tranquilliser – et sans doute aussi pour se tranquilliser lui-même – des réponses toutes faites empruntées à son « idéologie » de croyant adulte, des réponses qui n'ont aucun fondement dans le texte, le plus souvent : des formules pieuses. Qu'on laisse les enfants inventer et balbutier leurs propres réponses, dans leur univers mental et avec leurs mots, quitte à questionner en retour ces premières réponses, et quitte à ne pas être au bout du chemin quand se termine la rencontre.

Quelques exemples de « rouge » tirés du présent dossier :

- La séquence de Pâques **La maison du pêcheur** fait travailler le groupe des grands à la recherche de « bizarreries » de l'épisode du jour, qui sont inscrites sur le ventre de poissons de carton. Lors de la rencontre suivante, les enfants vont à la « pêche aux bizarreries » : comment comprendre ? Le travail « vert » de comparaison des fresques permettra peut-être d'esquisser une réponse.
- Au départ de la séquence **Noël avec Gédéon**, les grands parmi les enfants sont invités à jouer le rôle de pèlerins adultes qui sont allés visiter l'étable de la nativité. Face aux « petits », qui campent des pèlerins enfants, et qui ont en mains des images du merveilleux des récits de Noël, les pèlerins « adultes » véhiculeront des images « négatives » des mêmes récits de Noël, des images soulignant un doute ou une question à propos de l'identité de Jésus



- La semaine de l'enfance avec **Le rêve de Jacob** est placée de bout en bout sous la bannière du « rouge » : les accompagnants se présentant comme des descendants d'Esau et soulignant le caractère moralement plus que douteux du personnage censé être le porteur de la promesse divine. Ceux des enfants qui « n'y voient que du bleu » prendront simplement la défense de leur glorieux ancêtre insulté par des mécréants ; ceux qui accèdent au niveau de compréhension du « rouge » seront amenés à réviser l'image reçue du « bon Dieu » qui récompense les bons et punit les méchants.

Notons pour conclure sur ce point qu'au stade du cycle I, le « vert » et le « rouge » restent encore des moyens d'appoint. Nous comptons les développer plus systématiquement avec des enfants parvenus au stade de la première adolescence, entre 11 et 13 ans (cf. cycle II de la nouvelle catéchèse). Au cycle I, on n'aura pas scrupule à séjourner dans le « bleu » des récits, dans leur premier degré qu'on ne saurait vraiment dépasser sans l'avoir d'abord bien saisi : nous dirons même : sans s'y être d'abord bien immergé !

4. La dynamique du groupe

Au cycle I, la catéchèse se veut aussi un lieu de vie. L'atmosphère des rencontres, la qualité du dialogue qui s'instaurera entre les adultes et les enfants au cours des rencontres sont des éléments capitaux. Les valeurs décisives qui sont en jeu dans la catéchèse étant celles de la confiance répondant à l'amour, il n'est pas indifférent du tout qu'un climat de bienveillance et de confiance puisse s'instaurer entre les adultes et les enfants, d'une part, et entre les enfants entre eux d'autre part. Faute d'un tel climat, tout ce qu'on pourra dire sur Dieu risquerait bien de perdre toute crédibilité.

Les catéchètes auront donc intérêt à se former aussi à quelques rudiments de conduite et de dynamique de groupe. Lors des rencontres, ils resteront constamment attentifs à la manière dont le groupe vit et se développe ; ils ne laisseront pas s'installer de réactions d'exclusion, veilleront à ce que chacun soit respecté, à ce que les grands n'écrasent les plus petits, etc. Ils resteront à l'écoute de ce qui se passe ; s'intéresseront aux problèmes des enfants perturbés ; seront assez souples pour réagir et relancer l'intérêt si des phénomènes de lassitude se manifestent. Ils sauront valoriser la prise de parole des enfants et reconnaître toute avancée de la part de ceux-ci.

Impossible de faire tout cela en même temps, direz-vous peut-être – et vous aurez raison ! C'est précisément pourquoi il est si souhaitable que les rencontres soient conduites par *une équipe* plutôt que par un(e) seul(e) catéchète de l'enfance. Les animateurs sont-ils seulement deux : lors des moments conduits par le premier, l'autre s'attachera plutôt à observer ce qui se passe dans le groupe, et vice versa.

5. La demi-heure supplémentaire (et le reste)

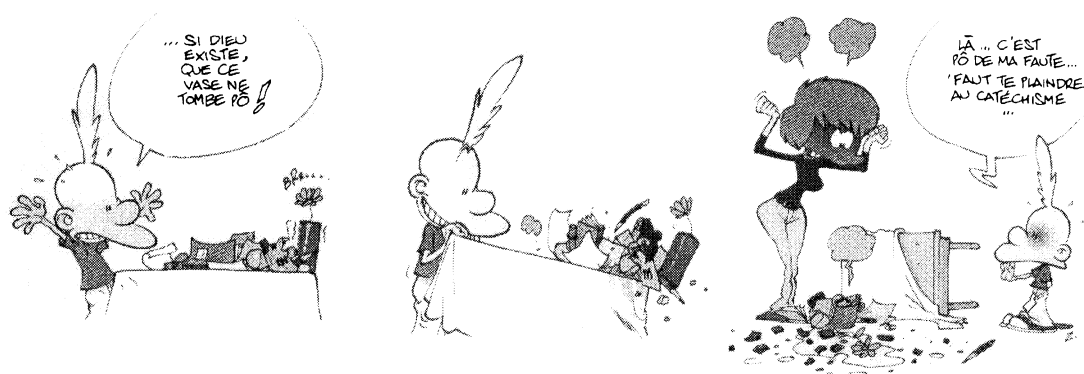
Nous avons jusqu'ici parlé du profil de la rencontre elle-même. Il reste à dire un mot de l'avant et de l'après-rencontre. Comme chacun sait, une séquence avec chacune de ses rencontres, ça se prépare. En équipe, suffisamment à l'avance – qu'on songe par exemple

au matériel qu'il faut parfois réunir, commander ou aller acheter – et en prenant le temps qu'il faut. De même, nous ne doutons pas que les équipes animatrices prendront le temps de se revoir après la fin de la séquence (ou en cours de séquence) afin de procéder à une évaluation du travail accompli. Une petite grille d'évaluation aidera les équipes à parcourir la liste des questions qu'il est utile de se poser et à exercer un regard critique et auto-critique sur le chemin parcouru : [pour les enfants : l'animation leur a-t-elle plu ? Ont-ils appris quelque chose ? Et par rapport à la Bible ? Le thème et la façon de l'aborder étaient-ils adaptés à leur âge (détailler) ? Comment ont-ils pu s'impliquer dans la démarche ? Et le culte conclusif ? Etc. Pour les catéchètes : avons-nous nous-mêmes eu du plaisir ? Déroulement : bien vécu, ou dans le stress ? Quantité de travail pour l'équipe monitrice : trop grande ? satisfaisante ? insuffisante ? Où avons-nous eu de la peine et comment y remédier ? Etc.] Il est parfois difficile de se rendre compte de ce qui a passé ou non auprès des enfants. On tirera parti de ce qu'ils révèlent au travers de leurs réalisations : leurs dessins, leurs remarques (qu'on aura pu noter ou enregistrer), les échos des parents notamment.

Quant à la « demi-heure supplémentaire », elle désigne un double moment à mettre à part quand on anime une rencontre, immédiatement avant et après le rendez-vous avec les enfants. C'est important d'être là un quart d'heure avant leur arrivée : de pouvoir tranquillement finir de préparer le matériel et de disposer la salle, et aussi de pouvoir *se* préparer à accueillir le groupe (se « mettre dedans » ; se recueillir ?) Le quart d'heure qui suit immédiatement la rencontre proprement dite a son importance aussi : non seulement pour ranger le matériel, mais aussi pour pouvoir échanger entre collègues catéchètes quelques premières impressions à chaud.

Oser être à la fois exigeant et indulgent envers soi-même et l'autre : voilà qui fait partie de l'exercice ordinaire de la liberté chrétienne – en catéchèse, cette double aptitude est tout simplement capitale.

P. Paroz, juin 1999



Quelques ouvrages de référence

Erik H. Erikson, *Enfance et société*, traduite de l'anglais par A. Cardinet, Delachaux et Niestlé, Lausanne / Paris, 1982, 1994

Françoise Dolto, *La cause des enfants*, Ed. Laffont Pocket, Paris, 1985

Philippe Meirieu, *Frankenstein pédagogue*, ESF éditeur, Paris, 1996.

Claude Lagarde, *Animer une équipe en catéchèse*. Tome 1, l'enfance 4 – 12 ans, Le Centurion / Privat, Paris / Toulouse, 1983

Claude Lagarde, *Catéchèse biblique symbolique*. Séquences, Tomes 1 et 2, Le Centurion / Privat, Paris, 1983 et 1985. (A lire spécialement les introductions.)

Claude Lagarde, *Pour raconter l'Evangile* dans l'homélie et la catéchèse, Le Centurion, Paris, 1991

C. Lagarde et A. Laporte, J. Molinaro, C. Picard, *Pour une pédagogie de la parole*. De la culture à l'éthique, ESF éditeur, Paris, 1995

Daniel Marguerat et Yvan Bourquin, *Pour lire les récits bibliques*. La Bible se raconte. Initiation à l'analyse narrative, Les éditions du Cerf, Paris, 1998

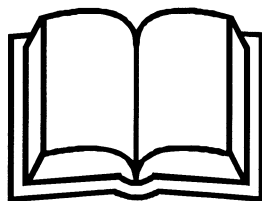
N.B. L'humour a aussi ses droits dans l'enseignement religieux ! Voici la liste des ouvrages « cités » dans la présente introduction :

Zep, toute la série des *Titeuf*, Glénat, Grenoble, 1985 et suivv.

(brochette de dessinateurs humoristiques), *Crises de Foi*, Presses Bibliques Universitaires, Genève, 1992

Piem, *Dieu et vous*, le cherche midi éditeur, Paris, 1996

Jean Effel, *La création du monde*. L'homme, Livre de Poche, 1973



Comment utiliser les séquences proposées

A. Le déroulement des séquences

Par rapport au matériel proposé aux paroisses-pilotes, les déroulements ont peu été modifiés (correction des erreurs, adaptation de certains points) : le principe des séquences est resté le même.

Par ailleurs, les déroulements sont présentés de manière suffisamment ouverte pour que chaque paroisse puisse les appliquer dans le cadre qui est le sien.

N.B.A ce sujet, il faut relever que les 4 paroisses-pilotes ont été choisies pour représenter le plus large échantillon possible quant au nombre d'enfants, à leur diversité, à la manière de pratiquer ces séquences également (rencontres d'une heure chaque dimanche ou rencontres de 2 heures, etc.)

B. Une proposition de préparation pour les catéchètes de la paroisse

Dans le cadre de l'évaluation de l'essai-pilote, les catéchètes de l'enfance des paroisses impliquées ont particulièrement apprécié le fait d'avoir pu tester sur et entre elles-mêmes certaines parties de séquences avant de se confronter aux enfants.

Aussi, pour permettre au responsable de préparer la séquence avec les catéchètes, une proposition de préparation est-elle faite à la suite de la présentation de chaque séquence : voir à la fin de chaque « cahier », après les annexes, la feuille intitulée : « **B. Une proposition de préparation** » Le but de cette proposition est de permettre aux monitrices de vivre elles-mêmes un peu de ce qu'elles demanderont aux enfants de faire. Ce point nous semble extrêmement important : il est une des idées fortes et une des bases de la « nouvelle catéchèse ».

C. L'évaluation des paroisses-pilotes

Pour chaque séquence (sauf celle de Jonathan - David : une amitié éprouvée qui n'a pas été testée), une dernière page avec pour titre : « **C. L'évaluation des paroisses-pilotes** » présentera les remarques les plus importantes qui ont été formulées lors de l'évaluation des séquences par les paroisses-pilotes.

On y trouvera en particulier des indications précieuses en ce qui concerne le temps nécessaire à la préparation et certains points pratiques auxquels il faudra être attentif lors de la mise sur pied de la séquence.

Commande de matériel

Plusieurs fois dans le dossier, on trouvera la mention du nom du Centre de recherche et de documentation catéchétiques (CREDOC) de notre arrondissement, où sont stockés et peuvent être commandés certains accessoires, en particulier certaines images nécessaires au déroulement d'une séquence. Voici l'adresse du Centre :

CREDOC, Rosius 20, 2502 Bienne, tél. 032 323 52 22

Le comité

Vous trouverez encore ci-dessous les noms et adresses des membres du comité qui a assuré la coordination de l'essai pilote du cycle I de la nouvelle catéchèse ainsi que la sortie de la présente publication. Les personnes mentionnées ci-après se tiennent volontiers à la disposition de quiconque souhaiterait avoir un complément d'information. Ce sont :

Mme Christiane Berthoud, coordinatrice, *auteur de certains dessins pour les séquences*, Chemin Creux 15, 2503 Bienne, tél. 032 365 91 81

M. Alain Wimmer, pasteur, *responsable de l'essai-pilote à Orvin et correcteur*, la Charrière 4, 2534 Orvin, tél. 032 358 11 94

M. Marc Sifringer, responsable du secteur enfance, *resp. pour les évaluations de l'essai-pilote*, Combe-Aubert 16b, 2720 Tramelan, tél. 032 487 41 50

M. Pierre Paroz, formateur, *rédacteur responsable de la présente publication*, Rue St Germain 21, 2740 Moutier, tél. 032 493 11 49