

Université de Montréal

**« Pour dépasser le syndrome de la bonne réponse »
L'intégration de la pédagogie utilisée en
Catéchèse Biblique Symbolique**

par Colette Beauchemin

Faculté de théologie et sciences des religions

**Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
en théologie pratique**

**Novembre 2005
© Colette Beauchemin, 2005**



1000
1000
1000
1000



Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé
« Pour dépasser le syndrome de la bonne réponse »
L'intégration de la pédagogie utilisée en
Catéchèse Biblique Symbolique

présenté par

Colette Beauchemin

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

[Redacted name]

.....
président-rapporteur

[Redacted name]

.....
directeur de recherche

[Redacted name]

.....
membre du jury

Mémoire accepté le

Remerciements

Cette recherche n'aurait jamais vu le jour sans l'interpellation qui m'a été lancée par mon directeur de recherche, M. Michel Campbell. Après m'avoir encouragée à rédiger ce mémoire il m'a patiemment accompagnée tout au long du lent processus que fut sa rédaction. Merci encore pour ces nombreux échanges si passionnants.

Un merci tout spécial à mon mentor, M. Gaston Raymond o.p. qui m'a fait découvrir cette méthode catéchétique, il y a presque 20 ans, et qui m'a toujours encouragée à relever de nouveaux défis dans ce domaine.

Aux fondateurs de cette approche catéchétique, Claude et Jacqueline Lagarde, je tiens à dire toute mon admiration et à quel point je suis reconnaissante pour le souffle que cette méthode a apporté à ma pratique pastorale.

Merci à Annie Laporte avec qui j'ai débuté mon projet de maîtrise (avec orientation de stage) et qui m'a aidée à réorienter mes acquis vers la rédaction de ce mémoire.

Au départ de cette grande aventure qui a duré cinq ans, M. Gaétan Baillargeon, alors directeur du département de théologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, m'invitait à envisager la maîtrise, alors que j'étais chargée de cours là-bas. Merci pour cet élan de départ.

Merci à Violaine Couture, une ancienne étudiante de Trois-Rivières, qui m'a fourni du matériel pour cette recherche et qui m'a inspirée par sa persévérance dans sa propre recherche.

Merci à tout le personnel de l'Institut de pastorale des dominicains, et plus particulièrement Francine Robert qui m'a soutenue dans mon projet et m'a encouragée à expérimenter les fruits de mes recherches, dans le cadre de nouvelles sessions de formations offertes à l'Institut.

Merci à mon diocèse qui m'a offert un soutien financier et surtout une grande confiance dans les services de formation qu'ils m'ont confiés depuis des années. J'ai beaucoup de reconnaissance pour Rémi Bourdon, qui est responsable du projet catéchétique, pour la confiance qu'il m'a toujours témoignée.

Merci aux paroisses de St-Constant et St-Rémi qui ont été des milieux porteurs pour moi.

Merci à l'Association québécoise de catéchèse biblique symbolique (AQCBS), que j'ai l'honneur de présider et qui m'apporte tant de fierté par le dynamisme de tous ses membres, à qui je dédie ce mémoire.

Merci à mes deux filles Jeanne et Cynthia et ma petite-fille Maïka qui ont été pour moi une source d'inspiration tout au long de mon parcours. Un merci tout particulier à mon mari Michel qui n'a jamais cessé de croire en moi et en mon projet.

Merci à mon amie Michèle Désilets qui a consacré plusieurs heures à la correction orthographique et grammaticale de ce mémoire.

Et, finalement, une grande action de grâce monte en mon cœur pour la Source de toute Création qui inspire ma vie. Merci Seigneur pour ton amour qui me soutient jour après jour.

Sommaire

Ce mémoire traite de la formation des catéchètes qui cherchent à s'approprier l'approche de la Catéchèse Biblique Symbolique. L'expérience démontre un écart entre les objectifs visés par la formation et son intégration. Nous avons cherché à éclairer cette problématique en vue d'améliorer notre intervention.

Nous avons d'abord recueilli les données d'observation sur les terrains de la formation des catéchètes et la pratique avec les enfants. L'analyse des matériaux, révèle une problématique liée à la structure d'accueil des catéchètes. Certaines manifestations de résistance mettent en lumière le difficile passage d'un modèle pédagogique axé sur la transmission de savoirs à un modèle pédagogique attentif au processus de compréhension du sujet. Ce drame est éclairé à l'aide des sciences humaines, du point de vue psychologique et pédagogique, en plus d'être fondé théologiquement par les échos structuraux trouvés dans certains passages bibliques.

Nous appuyant sur une nouvelle compréhension du problème, nous présentons de nouvelles stratégies pédagogiques visant à faire lever les résistances et, ainsi, favoriser la naissance du sujet croyant à travers une parole qui l'ouvre à l'écoute de la Parole de Dieu.

Mots clés : Catéchèse, biblique, symbolique, formation catéchètes, , pédagogie catéchétique, sujet croyant, parole.

Summary

This essay has as an aim the training of the catechists that want to integrate an approach known as the "Catéchèse biblique symbolique". Experience has shown that there is a divergence between the goals of this training, and the integration of it. Our essay point out this problem in order to improve the training given to catechists.

We collected our observation data from two areas, the adult catechist's training and their practice with children. The collected data reveals a problem linked to the structural reception of the adult catechists. The resistance manifested in the process of integrating this approach underline the model of transmission with which they receive the instruction by highlighting the difficulty to pass from a pedagogical model of transmission which is 'content oriented', to a model which is more attentive to the process of comprehension of the believing person. This dramatic situation is enlightened by the human sciences, especially from the psychological and pedagogical point of view as well as endorsed theologically by the structural schemes found in certain biblical excerpts.

Leaning on a new understanding of the problem, we present new pedagogical strategies aiming at lessening the resistance, and, thus, favouring the advent of the believing person, through a word that opens him (or her) to the listening of the Word of God.

Keywords : Biblical Symbolical Catechesis, catechists, believing person, catechetical animations, catechist's training.

Table des matières

Remerciements	I
Sommaire	III
Summary	IV
Table des matières	I
Liste des figures	III
Liste des sigles	III
Introduction	1
CHAPITRE I : LA PRATIQUE DE FORMATION	8
Introduction	8
1.1 Un modèle du contenu théorique utilisé en formation	12
1.1.1 La différence entre le langage et la parole	13
1.1.2 Les niveaux de parole	14
1.1.3 Les objectifs pédagogiques liés aux niveaux de parole	23
1.2 Les stratégies pédagogiques utilisées en formation	35
1.2.1 Une catéchèse d'adulte en trois temps : mémoire-parole-prière	35
1.2.2 L'exploration de la démarche d'animation pour enfants	37
1.3 Le matériel utilisé	37
CHAPITRE II : ENFERMÉS DANS UN MONDE D'OBJETS	38
2.1 La méthodologie d'observation	38
2.1.1 Cueillette de données	38
2.1.2 Lieux ciblés pour la recherche et matériaux d'observation utilisés	39
2.1.3 Méthode d'analyse	41
2.2 Échantillonnage des indices de mauvaise intégration	42
1. TRANSMISSION DE SAVOIRS	42
2. EXPLICATION ET BONNE RÉPONSE	45
3. VÉRITÉ FACTUELLE OU VÉRITÉ SYMBOLIQUE	52
4. LIEN ENTRE LA FOI ET LA VIE	60
5. DIRECTIVITÉ	64
6. EFFICACITÉ	67
2.3 Problématique émergente	70
CHAPITRE III : VERS LA NAISSANCE DU SUJET	72
Introduction	72
3.1 Une formation déficiente	74

3.2	<i>L'angle réducteur de l'objectivité</i>	76
3.3	<i>Déconstruire pour reconstruire</i>	79
3.4	<i>Vers une nouvelle conception de la relation éducative</i>	83
3.5	<i>Du modèle inconscient au modèle conscient</i>	88
3.6	<i>La tour de Babel s'effondre</i>	92
	<i>Conclusion</i>	99
	CHAPITRE IV : RÉHABILITER LA PAROLE	102
	<i>Introduction</i>	102
4.1	<i>La CBS et la philosophie pour enfants</i>	104
4.2	<i>Premier modèle : La communauté de recherche</i>	106
4.3	<i>Deuxième modèle : Processus de transformation des représentations</i>	113
4.3.1	<i>Pour détrôner le positivisme dominant</i>	114
4.3.2	<i>Pour démasquer l'influence d'anciens modèles catéchétiques</i>	116
4.3.3	<i>S'imaginer autrement</i>	122
4.4	<i>Vers une pratique renouvelée</i>	123
	CHAPITRE V : POUR ENTENDRE LA PAROLE DE DIEU	127
	BIBLIOGRAPHIE	VIII

Liste des figures

FIGURE No. 1	NIVEAUX DE PAROLE "ENFANCE"	p. 28
FIGURE No. 2	OBSERVATION DE L'ANIMATION	p. 110
FIGURE No. 3	GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION	p. 112
FIGURE No. 4	GRILLE DE LECTURE	p. 115
FIGURE No. 5	LES INFLUENCES PSYCHOLOGIQUES ET LES MODÈLES PÉDAGOGIQUES	p. 117
FIGURE No. 6	ORIENTATIONS CATÉCHÉTIQUES PROPOSÉES PAR L'ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC	p. 118
FIGURE No. 7	TECHNIQUES MANIPULATOIRES À ÉVITER EN ANIMATION DE LA PAROLE	p. 120
FIGURE No. 8	TABLEAUX SYNTHÈSE	p. 125

Liste des sigles

AQCBS	Association québécoise de catéchèse biblique symbolique
CBS	Catéchèse biblique symbolique

Introduction

Cette recherche s'intéresse aux manifestations de résistances, plus ou moins conscientes, d'adultes cherchant à s'appropriier et à pratiquer une nouvelle approche catéchétique très différente de celles qu'ils connaissent jusqu'ici ou qu'ils ont eux-mêmes vécue. Il s'agit de la « Catéchèse Biblique Symbolique » (CBS) développée par un couple de français, Claude et Jacqueline Lagarde. Cette approche catéchétique propose une pédagogie qui la distingue des autres approches par l'accent qu'elle met sur le processus de compréhension du langage symbolique des récits bibliques ou d'autres médiations religieuses. La majorité des adultes qui deviennent catéchètes, actuellement, ont été formés aux époques du petit catéchisme (où l'on apprenait par cœur, sans nécessairement comprendre) ou encore de la nouvelle catéchèse qui transmettait en l'un et l'autre des « messages » à retenir. Par contraste avec ces approches connues, la Catéchèse Biblique Symbolique propose une pédagogie de la parole qui tient compte du développement progressif de la compréhension des langages symboliques selon les stades de développement de la pensée des enfants, tout en sachant que ces stades ne sont pas toujours franchis, même par les adultes. Les Lagarde ont nommé « niveaux de paroles » ces différents rapports entretenus avec les médiations religieuses.

Lors des diverses formations offertes aux adultes qui désirent s'approprier cette approche catéchétique, les repères de cette pédagogie de la parole sont

toujours présentés et expérimentés par les participants. Que ce soit dans une formation brève, plus élaborée ou continue, cette pédagogie de la parole se veut à la fois le cadre théorique et pratique de la formation.

L'observation de certains résultats obtenus à la suite de différentes formations nous amène à constater des incohérences et des contradictions dans l'intégration de cette approche. Nous pouvons remarquer que les adultes catéchètes conservent souvent le réflexe de donner aux enfants, ou d'attendre d'eux, des réponses toutes faites, sans tenir compte du niveau de compréhension de ce contenu. Bien que la formation offerte à ces adultes mette l'accent sur le processus de compréhension plutôt que sur le contenu final, elle ne semble pas modifier en profondeur leur rapport aux médiations religieuses ni aux procédures pédagogiques qu'ils utilisent. Ces écarts observés nous ont poussée à en chercher les causes et les remèdes.

Nous avons choisi le cadre conceptuel de la *praxéologie*¹ pour mener cette recherche car il nous permet de partir de la pratique pour revenir à la pratique. Les coordonnées de la praxéologie nous serviront de guide méthodologique pour réaliser cette trajectoire.

¹ Approche utilisée dans les programmes de théologie pratique à la faculté de théologie et des sciences des religions de l'Université de Montréal.

La première étape, qu'est *l'observation*, jette un regard sur la réalité de la formation en catéchèse biblique symbolique, telle que pratiquée au Québec². Ainsi, le premier chapitre présente le contexte de la pratique de formation ainsi que ses objectifs et son contenu. Il est suivi du deuxième consacré à l'observation et à l'analyse de certains résultats, choisis à titre d'exemples, pour démontrer les écarts fréquemment observés entre l'approche telle que présentée et l'appropriation qui en est faite. La cueillette de ces données a été faite autant sur le terrain de la formation des adultes catéchètes que sur le terrain de leur pratique avec des enfants. Ces données nous permettent de reconnaître des signes de manque d'intégration, tant au niveau théorique que pratique. Grâce à cette analyse, nous établissons un premier diagnostic du *drame* ou du problème émergent de la pratique. La problématique nous apparaît celle du difficile passage d'un modèle pédagogique préoccupé par la transmission de contenus à un modèle pédagogique axé sur le processus de construction de sens par le sujet parlant, selon son stade de développement. Ce problème soulève la question du rapport subjectif aux savoirs institués. Pourquoi la parole tâtonnante et questionnante du sujet est-elle si souvent disqualifiée au profit de conclusions préétablies?

Au troisième chapitre, ce *drame* est soumis à *l'interprétation* par le biais de rapprochements avec des problématiques semblables soulevées par des auteurs issus des domaines des sciences humaines et de la théologie. Mais

² Cette réalité ayant évolué depuis le début de cette recherche, certaines informations seront ajoutées en bas de page, au besoin.

force est d'abord de constater, dans le contexte plus large de l'Église du Québec, que notre diagnostic s'apparente avec celui des évêques qui identifient le besoin de revoir le type de formation offerte aux chrétiens d'aujourd'hui.

En fonction du rapport objectiviste des catéchètes face aux médiations religieuses, une lecture du théologien et psychanalyste Egen Drewermann nous amène à prendre conscience de l'influence du rationalisme ambiant qui s'infiltré jusque dans notre manière d'approcher le langage de type symbolique. L'angle réducteur de l'objectivité tient ainsi les chrétiens à distance du texte, en minimisant leur rapport subjectif et leur implication, comme sujet, dans le processus de compréhension de ces médiations.

Avec le théologien André Fossion nous découvrons que l'appropriation de nouvelles représentations ne peut se faire qu'en passant par un processus de déconstruction des anciennes représentations.

Ce problème se retrouve aussi dans le domaine de l'éducation où la relation éducative est actuellement remise en question dans le contexte de la réforme de l'éducation. De manière semblable, l'appropriation d'une nouvelle philosophie de l'éducation et des nouvelles manières de faire soulève les mêmes enjeux. Grâce à certains textes de Jacques Tardif nous sommes en mesure d'éclairer en quoi les différents courants psychologiques, issus des modèles éducatifs qui nous ont façonnés, exercent une influence persistante lorsqu'on cherche à opérer des changements pédagogiques. Chez les

chrétiens, l'influence dominante fut sans aucun doute celle de la psychologie behavioriste à la source du modèle de transmission des « savoirs religieux ».

Puisque nous avons à faire, ici, à des représentations et des résistances aussi bien conscientes qu'inconscientes, un texte de Jean Monbourquette, théologien et thérapeute, nous apporte un éclairage sur l'utilisation de l'allégorie comme moyen de rejoindre plus efficacement le sujet jusque dans ses représentations inconscientes. Ce chapitre se conclut donc par une interprétation théologique où nous utilisons nous-même le mode narratif de l'allégorie, qui se veut également cohérent avec l'approche de la Catéchèse Biblique Symbolique. En situant notre problématique sous le regard des Écritures, nous proposons le récit de la Tour de Babel comme métaphore du modèle de transmission qui a longtemps dominé en catéchèse. Poursuivant notre allégorie avec le personnage de Nicodème, nous voyons comment celui-ci se trouve interpellé par Jésus à entrer dans un processus qui transformera son rapport à la tradition. Finalement, nous voyons en quoi cette difficile conversion pourrait être liée à notre penchant naturel à l'idolâtrie qui consiste à transformer les médiations religieuses en objets sacrés. Cette interprétation théologique nous amène à reconnaître un passage fondamental à vivre : Celui qui consiste à passer d'un monde d'objets à un monde de sujets.

Les rapprochements opérés entre ces différents référents et la situation observée dans notre pratique de formation en CBS nous amènent à une

meilleure compréhension des enjeux en présence et nous conduisent à dégager quelques pistes d'interventions permettant de dénouer l'impasse.

Au quatrième chapitre, nous nous employons à présenter une *intervention* qui tente de répondre à la nouvelle compréhension de la problématique en intégrant les pistes dégagées dans notre interprétation. Pour ce faire, nous nous inspirons de deux modèles d'intervention déjà existants qui favorisent l'intégration des apprentissages recherchés.

Le premier modèle provient de la formation à la pratique de la *philosophie pour enfants* dans laquelle nous avons découvert des affinités certaines avec l'approche de la CBS. S'exerçant sous le « modèle de la communauté de recherche », la pratique de la philosophie pour enfants nécessite une approche non-directive qui permet aux enfants de penser par et pour eux-mêmes. La similitude des approches pédagogiques nous invite à aller explorer du côté des stratégies pédagogiques utilisées dans le cadre de la formation des futurs animateurs de communautés de recherches philosophiques pour voir en quoi ce modèle peut apporter des nouveaux moyens d'améliorer notre propre pratique de formation.

Le deuxième modèle se réfère au *processus de transformation des représentations* développé par André Fossion qui, en plus de nous avoir aidé à mieux comprendre les conditions d'un apprentissage intégré, nous propose un processus pratique se déployant en six étapes. Ce modèle nous sert d'appui

pour introduire d'autres pistes d'intervention suggérées par l'interprétation. Il nous sert aussi à proposer des activités concrètes pouvant s'ajouter aux stratégies déjà en place dans le cadre de la formation actuelle. Ce chapitre se termine par un tableau synthèse présentant notre pratique de formation, renouvelée par l'incorporation des nouveaux moyens d'intervention proposés en vue d'une meilleure intégration de l'approche catéchétique de la CBS.

Enfin, ce parcours nous amène à présenter, au cinquième chapitre, la *prospective* de notre pratique renouvelée en anticipant les retombées concrètes de notre recherche tout en dégagant l'anthropologie et la théologie sous-jacentes à notre pratique de formation réorientée. Ce dernier chapitre servira de conclusions à notre recherche, bien que nous les considérons comme partielles et inachevées puisque nous sommes toujours en chemin.

CHAPITRE I : LA PRATIQUE DE FORMATION

Introduction

Le contexte de la formation offerte en CBS, au Québec, est très diversifié tout en étant relativement homogène. Les gens qui se forment en CBS le font dans le réseau universitaire ou sur le terrain des diocèses et des paroisses. Ce sont habituellement des animateurs ou agents de pastorale et aussi des bénévoles qui ont une responsabilité catéchétique auprès d'enfants de 6 à 12 ans, puisque l'approche de la CBS est surtout connue pour sa pédagogie utilisée à l'enfance. Par contre, sa visée pédagogique dépasse l'enfance puisqu'elle intègre les enjeux liés à l'adolescence en présentant une trajectoire menant jusqu'à la foi adulte et pouvant nourrir le croyant durant toute sa vie. C'est pourquoi, quel que soit le lieu de formation, l'expérimentation d'une catéchèse, par les participants adultes, est toujours partie prenante de la formation offerte aux non-initiés tout autant qu'aux initiés. Cette expérimentation devient la ressource première du catéchète qui aura anticipé le chemin à faire parcourir aux enfants qu'il accompagne afin que le langage de la Bible devienne symbolique pour eux. Bien que la **formation initiale** des adultes puisse se vivre de manière plus intensive (ex : une session de quinze heures), une **formation continue** (une fois par mois ou aux six semaines) est généralement poursuivie par ceux qui s'engagent dans la pratique auprès des enfants. La catéchèse des enfants, elle, se vit habituellement de façon hebdomadaire.

Ce premier chapitre vise d'abord à présenter les différents lieux de formation en Catéchèse Biblique Symbolique. Nous identifierons ensuite, plus précisément, les différents lieux de formation retenus pour notre recherche ainsi que le contenu théorique de base que l'on y retrouve. Nous verrons enfin les stratégies pédagogiques utilisées avec les adultes afin de les faire entrer dans l'expérimentation de la Catéchèse Biblique Symbolique et sa mise en pratique.

Le contenu théorique lié à la pédagogie de l'approche est ici présenté en premier, mais, lors de la formation, il se retrouve habituellement abordé en alternance avec l'expérimentation. Cela permet de mieux saisir les déplacements que provoque l'intégration de cette approche ainsi que les nouveaux repères pédagogiques qu'elle requiert dans l'application avec des enfants, des adolescents ou des adultes.

Les différents lieux de formation

Le couple français Claude et Jacqueline Lagarde, fondateurs de l'approche de la Catéchèse Biblique Symbolique, demeurent encore, à ce jour, les premiers formateurs en France et un peu partout en Europe. Depuis une trentaine d'années, ils ont vu s'étendre l'influence de leur approche d'inspiration patristique grâce aux multiplicateurs qu'ils ont formés et au soutien qu'ils ont offert à travers leurs nombreuses publications³. Les Lagarde n'ont jamais cessé d'écrire et de mettre à jour leur pensée ainsi que la documentation qu'ils offrent

³ Voir bibliographie

aux animateurs qu'ils forment. Leurs derniers dossiers de formation sont d'ailleurs accessibles à tous, désormais, par l'intermédiaire de leur site internet⁴.

En 1980, Gaston Raymond o.p. fut le premier à offrir une formation en Catéchèse Biblique Symbolique à l'Institut de pastorale des dominicains. Vers la fin des années 80, l'Institut de pastorale invitait les Lagarde au Québec. Ensuite, de manière assez régulière, environ aux deux ans, ils ont offert de la formation à l'Institut de pastorale tout en profitant de l'occasion pour aller rencontrer des gens un peu partout en région. Leur influence s'est étendue assez discrètement, mais graduellement, jusqu'à ce jour. Par ailleurs, entre les années 90 et 2000, le service d'animation pastorale de la Commission Scolaire des Grandes Seigneuries, sur la Rive-Sud de Montréal, a été un lieu particulièrement actif au niveau de la formation de l'expérimentation en Catéchèse Biblique Symbolique. Durant la même période, d'autres expérimentations de l'approche se réalisaient un peu partout au Québec, entre autres à St-Jérôme, St-Hyacinthe, Québec et Trois-Rivières, sans que ces initiatives soient reliées entre elles. Des expérimentations locales ont eu lieu un peu partout, soit à la suite d'un cours ou bien d'une ou l'autre lecture des ouvrages des Lagarde. A l'exception d'un cours offert à l'École de Formation du diocèse de St-Jean-Longueuil (reliée à l'Université de Montréal), l'Université du Québec à Trois-Rivières a été la seule autre institution universitaire à offrir une formation régulière en Catéchèse Biblique Symbolique. Avant la fermeture de ce département (en 2002), quatre cours hors-campus ont été offerts, permettant

⁴ <http://catechese.free.fr/>

d'initier des gens à cette approche jusque dans les régions de La Tuque, Drummondville, Victoriaville et leurs environs. Ce n'est que depuis la naissance de l'Association Québécoise de la Catéchèse Biblique Symbolique, en juin 2003, que s'est créé un certain réseau plus officiel entre tous ces praticiens de la CBS oeuvrant dans tous ces coins du Québec.

Depuis la parution des nouvelles orientations sur la formation à la vie chrétienne⁵ par l'assemblée des évêques du Québec, le nouveau contexte lié à la mise en œuvre de projets catéchétiques dans tous les diocèses a fait naître de nouveaux lieux de formation plus près de la base pour rejoindre les nombreux bénévoles impliqués dans ces nouveaux chantiers. Entre autres, les diocèses de St-Jean-Longueuil (Rive-Sud de Montréal), St-Hyacinthe, St-Jérôme, Québec, Trois-Rivières offrent une formation diocésaine pour ceux qui souhaitent utiliser cette approche catéchétique.

Ce bref parcours historique et géographique a permis de présenter le portrait actuel⁶ des différents lieux de formation en Catéchèse Biblique Symbolique.

⁵ Assemblée des évêques du Québec (AEQ), Jésus Christ, chemin d'humanisation, *Orientations pour la formation à la vie chrétienne*, Montréal, Médiaspaul, 2004. Au début de notre recherche, nous n'avions en main que la version provisoire d'octobre 2002.

⁶ Il s'agit du portrait tel qu'il se présentait au début de cette recherche (2002). Il s'est modifié considérablement jusqu'à ce jour (2005), particulièrement suite à la mise en œuvre des projets catéchétiques diocésains qui encouragent toutes les paroisses à passer d'une simple (et parfois très courte) initiation aux sacrements à une initiation à la vie chrétienne qui vise la durée et l'intégration à tous les âges de la vie. Au début de cette recherche, encore peu de paroisses avaient entamé les changements proposés par les orientations des évêques. Mais, graduellement, plusieurs milieux ont opté pour la Catéchèse Biblique Symbolique. Un sondage mené par l'AQCBS, en 2004-2005, a permis d'évaluer qu'environ 13,000 personnes, adultes et enfants, étaient touchées par la CBS au Québec.

1.1 Un modèle du contenu théorique utilisé en formation

La formation théorique concernant l'approche pédagogique utilisée en CBS vise à faire développer une compréhension évolutive de la parole humaine. Le contenu théorique offre habituellement une présentation du concept de « niveaux de parole » que les auteurs de l'approche ont élaboré à partir de leur observation minutieuse de paroles d'enfants. Par contre, la formation en Catéchèse Biblique Symbolique débute rarement par le volet théorique. Habituellement, les adultes sont invités à vivre eux-mêmes une première expérience de Catéchèse Biblique Symbolique semblable à celle présentée à la fin de ce chapitre. Dans cette animation catéchétique, ils naviguent inconsciemment à travers les différents niveaux de parole qu'ils reconnaissent ensuite dans la présentation théorique. À cette nouvelle conceptualisation de la parole se joint une approche pédagogique concordante présentant des objectifs ajustés à chaque niveau de parole.

Le contenu théorique qui suit est le fruit d'une synthèse qui a sa source dans l'ensemble de l'œuvre des Lagarde⁷, mais aussi dans l'expérience acquise sur le terrain de la pratique. Les citations sont issues principalement de l'outil pédagogique de base qui demeure « *Animer une équipe de catéchèse* » en ce qui concerne l'enfance (6-12 ans). Pour ce qui est de l'adolescence, nous nous référons davantage à « *L'adolescent et la foi de l'Église* » qui présente les

⁷ Voir, à la fin du présent mémoire, la bibliographie des livres publiés par les Lagarde.

enjeux particuliers de cette tranche d'âge avec la nouvelle approche pédagogique qu'elle nécessite.

1.1.1 La différence entre le langage et la parole

Dans le cadre d'une animation de la parole sur un récit biblique, les adultes participant à une formation en Catéchèse Biblique Symbolique sont à même de constater le changement qui s'opère en eux lorsqu'ils passent du sens propre au sens figuré, sur l'une ou l'autre expression d'un récit biblique. Le langage change de sens et peut être alors reconnu comme ayant plusieurs facettes. Par exemple, en explorant le récit de la Pentecôte (Ac 2), les participants qui débattent sur le sens de cet étrange feu qui descend du ciel pourront en arriver à reconnaître, dans cette image, une représentation du feu intérieur qui les habite aussi. Ainsi se trouve introduite la notion d'**extériorité** ou d'**intériorité** de la parole. En partant de la prise de conscience que le mot n'est pas la chose, mais qu'il est une médiation permettant une communication qui peut être énoncée et comprise à plusieurs niveaux, nous commençons à entrer dans le concept de modalités de la parole que les Lagarde nomment **niveaux de parole**. La parole humaine peut se situer dans un rapport objectif et descriptif pour nommer la réalité tangible, c'est-à-dire en **extériorité**, ou bien se situer en **intériorité**, dans un rapport interprétatif et subjectif pour évoquer le sens que la personne accorde aux événements. Les récits bibliques sont alors présentés comme étant nés d'une parole en intériorité, nécessitant donc ce même positionnement de la part de ceux qui les reçoivent. Cette prise de conscience

provoque des réactions du genre : « *Alors pourquoi avons-nous l'impression que les récits sont des reportages nous décrivant la réalité objective?* » Cela témoigne bien de notre **premier monde mental**, qui perçoit d'abord la réalité concrète. C'est le premier et le seul monde mental que connaît l'enfant. On n'entre que graduellement dans le **deuxième monde mental**, celui où l'on perçoit la réalité de l'intérieur en lui conférant un sens existentiel et symbolique. Toute expérience profonde, qui engage la personne, a besoin d'une parole en intériorité pour se dire : « *Les hommes de science eux-mêmes constatent qu'un autre type de connaissance doit s'ajouter à la rigueur de l'expérience pour comprendre en profondeur l'être humain. La réflexion philosophique sur le langage montre, par exemple, que la pensée symbolique est une forme d'accès au mystère de la personne humaine, inaccessible autrement.* »⁸ Le sens de la vie ou le mystère de la rencontre de Dieu dans l'intériorité humaine ne peut s'exprimer qu'à travers une parole de type symbolique. D'où l'importance d'acquérir progressivement la compétence de l'expression symbolique pour saisir la Parole dans son intériorité existentielle et ainsi parvenir à l'âge adulte dans la foi.

1.1.2 Les niveaux de parole

Le passage d'une représentation extérieure à une interprétation plus intérieure des langages de types symboliques (poétique, biblique, religieux) représente en réalité le passage d'un monde mental à un autre. C'est à partir de l'écoute et de

⁸ *Directoire général pour la catéchèse*, Congrégation pour le clergé, Cité du Vatican, 1997, Ottawa, Concanan, no 20

l'analyse de centaines d'heures d'enregistrements d'enfants et d'adolescents que Claude et Jacqueline Lagarde en sont venus à reconnaître le chemin de la parole qui témoigne de ce passage. Ces observations trouvent des correspondances dans celles de Jean Piaget⁹ qui s'était penché sur les étapes du développement de la pensée de l'enfant. S'appuyant également sur les études de Vygotskii¹⁰, Lagarde a développé la conviction que ce passage ne s'opérait pas automatiquement, ni dans tous les cas. Il s'est donc ingénié à décortiquer, étape par étape, le chemin de la parole pour ensuite proposer un type de relation pédagogique qui favorise le passage d'un monde mental à l'autre. Il semble, en effet, indispensable de construire un pont partant de la compréhension magique ou concrète de l'enfant à celle existentielle de l'adulte. C'est dans le respect des « niveaux de parole » et dans un type d'accompagnement approprié que va se construire cette passerelle qui pourra faire passer du sentiment religieux de l'enfant à la foi existentielle de l'adulte. Les Lagarde ont développé un système de codes de couleurs pour faciliter l'identification des différents niveaux de parole qui jalonnent ce parcours.

Nous présenterons d'abord une explication détaillée de ces niveaux de parole qui ne sont pas exclusifs aux enfants puisqu'ils correspondent à différents rapports au monde, et, par prolongement, à différents rapports à la Bible.

⁹ Jean Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchatel, Éditions Delachaux et Niestlé, 1968, 213p.

¹⁰ L. S. Vygotskii, *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Les Éditions sociales, 1985, 419p. L'auteur développe la notion d'« apprentissage proximal » réalisable grâce à un accompagnement ajusté au passage visé.

Suivront ensuite les objectifs pédagogiques correspondant à chacun des niveaux de parole. Ces explications seront suivies d'une représentation ¹¹ dynamique de niveaux de parole et des objectifs pédagogiques. Ce tableau reprend des expressions courantes de paroles d'enfant, selon son âge, lorsqu'il prend la parole sur les récits qu'il apprend et qu'il garde en mémoire. En parallèle, on retrouve le rôle de l'animateur selon le niveau de parole de l'enfant.

¹¹ FIGURE No. 1 (p. 28)

LE PREMIER MONDE MENTAL (BLEU - VERT)

La parole imagée, concrète ou anecdotique (BLEU)

Le jeune enfant entretient un rapport très affectif aux récits bibliques qui lui sont racontés. Sa parole remplie d'images traduit les scènes telles qu'il les a imprimées dans sa mémoire.

Comment a été fabriquée sa parole imagée et affective ? Depuis ses premiers balbutiements il s'exerçait à dire, par imitation, ce qu'il entendait à l'extérieur de lui. Il a appris à parler en reproduisant les mêmes sons que ceux émis par les adultes qui lui désignaient les choses. Il engrangeait les images dans sa mémoire en les associant aux sons et aux émotions ressenties au même moment. Ainsi, des sensations agréables ou désagréables se sont greffées aux images en leur conférant des connotations « gentilles » ou « méchantes ». Ce processus a rendu sa parole imagée très affective. Sa parole vibrante d'émotions a structuré sa représentation du monde de manière dualiste où il n'existe que des bons ou des méchants.

Dans son microcosme sans nuances, les récits bibliques, tout comme les contes de fées, viennent résonner à l'intérieur de son monde affectif et c'est pourquoi il aime tant se les faire raconter. Entraîné par les images chargées d'émotions il se projette dans l'histoire et se retrouve tantôt le vilain petit canard ou encore le bon petit David devant le méchant géant Goliath, confondant l'imaginaire et la réalité concrète. Pour lui, Dieu est aussi réel que son

compagnon imaginaire à qui il garde une place à table. Mais, graduellement et surtout avec la socialisation et les apprentissages scolaires, vers six-sept ans, l'enfant apprend à se situer dans un rapport de plus en plus objectif au réel, où les mots désignent des choses et des faits en dehors de lui. Il quitte progressivement son imaginaire enfantin pour s'intégrer au monde des grands. Il dira « c'est vrai » pour désigner « ce qui est arrivé ou ce qui est tangible ». Cette notion de la vérité est celle des savoirs scientifiques, mais elle est également celle qui habite prioritairement la culture ambiante. Ainsi, sa parole concrète devient de plus en plus objective et tout ce qu'il apprend en catéchèse sera aussi abordé avec cette notion de la vérité. Il reste au « premier degré » des mots qui ont été enfermés dans l'unidimensionnel. « La première parole de l'enfant (de l'adulte ?) est naturellement concrète dans la mesure où elle s'appuie sur des images verbales (mentales ?). »¹² Ce niveau de parole n'est pas exclusif à l'enfant puisqu'il demeure notre premier rapport au texte biblique. Avant de pouvoir devenir symbolique pour l'adulte le récit biblique est d'abord perçu comme une description de scènes et d'images concrètes. La recherche de sens doit s'associer à ce premier contact extérieur pour déboucher vers une compréhension plus intérieure.

La parole de rapprochement ou classificatrice (code VERT)

Dans ce monde mental concret, l'enfant qui intègre des récits bibliques dans sa mémoire le fait en les mettant en lien entre eux ainsi qu'avec les autres savoirs

¹² Claude et Jacqueline Lagarde, *Animer une équipe en catéchèse, Pour une initiation à la parole symbolique*, enfance 4-12 ans, Paris, Centurion/Privat 1983, p. 55.

qu'il acquiert. « Pour penser, l'enfant fait sans cesse des rapprochements. »¹³

Ce travail de l'intelligence s'opère d'abord par le biais des images qui sont classées par ressemblances. L'enfant dira « *c'est pareil, c'est comme...* ». Dès qu'il connaît un certain nombre de récits bibliques, l'enfant fait spontanément des liens entre eux. Il greffera naturellement l'image du déluge à celle de la tempête apaisée ou encore à celle du petit Moïse sauvé des eaux. Ces rapprochements lui servent de sens, bien que l'enfant se situe toujours au niveau concret. Il dira : « *je comprends, parce que c'est pareil comme dans l'histoire de...* ». Les rapprochements qu'il fera avec sa vie se réaliseront également dans ce rapport concret : « *Les disciples qui vont à la pêche, c'est comme lorsque je vais à la pêche sur le lac, avec papa* ». Progressivement, l'enfant fera des rapprochements plus subtils et plus abstraits au fur et à mesure que sa capacité de synthèse se développera. Il pourra éventuellement comparer des attitudes et des situations qu'il reconnaît dans différents récits, par exemple en comparant les figures de Moïse et de Jésus. Comme nous le verrons plus loin au niveau des objectifs pédagogiques, ce jeu de correspondances et de rapprochements devra être entretenu et développé puisqu'il est la base du processus pouvant mener à une interprétation symbolique et chrétienne des Écritures. « Cette opération mentale est scientifiquement absurde puisqu'elle fait éclater les repères chronologiques, mais elle est pourtant un choix fondamental de la foi chrétienne. Le

¹³ *Ibid.* p. 59.

« conformément aux Écritures » du Credo prend d'ailleurs sa consistance d'une telle intelligence de la foi inspirée de l'Esprit. »¹⁴

LE DEUXIÈME MONDE MENTAL (ROUGE - JAUNE)

La parole d'étonnement, parole logique (code ROUGE)

Parce que son intelligence fonctionne par rapprochements, l'enfant en viendra à s'étonner de ce qu'il rencontre dans les récits bibliques. « *Comment la mer peut-elle s'ouvrir comme ça ? C'est pas possible !* » Il se met à s'interroger et sa question porte sur la vérité des images. « *Est-ce vrai ?* » Son esprit de plus en plus objectif ne peut plus concilier l'image biblique avec la réalité concrète. Vers 9-10 ans, en général, l'enfant trouve que le langage religieux « décrit » des choses difficiles à « croire ». Sa parole critique survient de la mise en correspondance de deux formes d'expressions différentes, une de forme objective et l'autre poétique. Cette parole critique l'introduit dans l'ordre de la vérité humaine. Qu'est-ce que la vérité? Est-ce simplement l'exactitude de la description ou bien une réalité plus alambiquée et indissociable du sujet humain? Sa manière de « croire », jusqu'alors confondue avec un « savoir », enfermait sa notion de la vérité dans l'ordre matériel, ne lui laissant aucune autre alternative que le vrai ou le faux. Ne saisissant pas encore qu'il puisse exister une autre sorte de vérité, il ne peut plus « croire » comme avant. « *Pourquoi la Bible nous parle d'Adam et Eve alors qu'on « sait » bien que les humains ne sont pas apparus comme ça ?* » Le risque est grand qu'il en vienne

¹⁴ *Ibid.* p. 75.

à la conclusion que la religion, « *c'est des histoires* » ou bien qu'il sauvegarde sa petite foi magique d'enfant en la gardant à l'écart des revendications de son intelligence. Par contre, s'il est stimulé et guidé, il poursuivra sa recherche de sens en s'impliquant de plus en plus dans sa parole, en risquant des interprétations plus personnelles et intérieures.

En milieu scolaire, la plupart des matières ne réclament pas que l'enfant s'implique personnellement dans les savoirs qu'il acquiert. L'objectivité est requise et l'intériorité n'est pas concernée. En revanche, « l'intelligence de la foi », qui est d'un autre ordre, suppose un regard intérieur sur sa vie tout autant que sur les récits bibliques. « La catéchèse n'a pas la prétention de donner la foi ; elle se doit, en revanche, de développer l'intelligence de la foi, c'est-à-dire le rapport de sens que la personne entretient avec l'énoncé de foi : évangiles, Credo, prières, sacrements... »¹⁵ Le langage biblique et liturgique sollicite un sens spirituel inaccessible à l'enfant. Il est encore trop jeune pour pouvoir interpréter et choisir sa vie à la lumière des Écritures. Par contre, intellectuellement il est à la veille de pouvoir amorcer une reconstruction plus intérieure des langages symboliques. S'il est bien guidé, il pourra réévaluer sa notion de vérité, qui s'était enfermée dans l'espace extérieur, pour s'aventurer vers son temps intérieur où Dieu parle.

La parole analogique, vers le symbolique (code JAUNE)

¹⁵ *Ibid.* p.46.

La parole « jaune » symbolique se rapporte à des vérités intérieures. Elle nécessite que le « je » naissant s'implique dans une interprétation personnelle de la réalité invisible évoquée par la langage biblique. Lorsque le grand enfant commence à chercher les réponses à ses interrogations à l'intérieur de lui et non plus à l'extérieur, il peut commencer à reconstruire le sens des récits bibliques dans son deuxième monde mental. Par contre, cette option n'est pas prise automatiquement par tous. « Deux pistes sont possibles : retourner dans l'anecdote (bleu), c'est-à-dire abandonner la recherche, ou, au contraire, accepter le risque du « jaune », ce sens, qui a surgi au détour de la pensée. »¹⁶

Ce niveau de parole correspond d'abord à la capacité de comprendre et d'utiliser les mots et les images au sens figuré. C'est un processus de la parole qui s'opère consciemment chez le jeune, vers l'âge de 11-12 ans, lorsqu'il commence à réaliser l'ambiguïté du langage. Il s'exprimera alors dans ces termes : « *On dit ceci, pour faire comprendre cela.* » L'utilisation du langage au sens figuré lui préparera l'accès à une parole capable de porter le sens de son existence. À ce niveau, il ne se situe plus à l'extérieur de sa vie comme observateur et manipulateur de mots qui ne le concernent pas. Il commence plutôt à s'impliquer dans son dire, de l'intérieur. Il devient créateur d'un sens qui le rend de plus en plus sujet de sa parole. « *Pour moi, ça veut dire...* » Sa parole n'est plus le reflet d'un savoir, mais plutôt d'un croire où il livre sa propre interprétation de sens. Ici, il ne peut plus prouver, il ne peut que proposer sa parole fragile.

¹⁶ *Ibid.* p. 111.

C'est seulement à partir de ce niveau que peut commencer à s'exprimer, avec plus de justesse, la confession de foi chrétienne. Pour livrer toute sa saveur existentielle, le langage de la foi doit résonner de l'intérieur, en harmonie avec la quête spirituelle de celui qui le fait sien. « Le rapport de la foi à la vie, si central en catéchèse, n'est autre, semble-t-il, que ce passage du rouge au jaune. Toujours à refaire car sans cesse défait par la vie et la mort, il n'est jamais définitif. »¹⁷

Mais, déjà, nous ne sommes plus dans l'enfance. La première parole jaune du grand enfant a, par contre, préparé l'avènement de la parole jaune existentielle de l'adolescent. L'arrivée de l'adolescence avec son cortège de questions existentielles favorisera l'entrée effective du sujet dans son histoire et sa quête de sens en sera activée. Si la Bible a commencé à être saisie en intériorité, elle pourra alors servir de boussole à son temps intérieur fait d'obscurité et de lumière, de morts et de résurrections. D'où l'importance de la première parole jaune (qui saisit le sens figuré des mots et des images bibliques) pour permettre à la foi de passer le cap de l'enfance et offrir un ancrage possible pour la foi de l'adolescent et de l'adulte.

1.1.3 Les objectifs pédagogiques liés aux niveaux de parole

Objectifs de l'animation aux niveaux BLEU - VERT

¹⁷ *Ibid.* p. 112.

« La bonne connaissance du texte est le premier objectif de toute catéchèse, non pas d'abord le texte déjà interprété avec nos propres catégories, mais le texte tel qu'il se dit. »¹⁸ Les récits bibliques seront racontés « manipulés » concrètement et parlés par chaque enfant, dans le but de favoriser l'appropriation de ce langage. La visée n'est jamais la mémorisation de significations d'adultes, d'idées ou de thèmes, mais la mémoire et la familiarité des mots et des récits avec lesquels l'enfant commence à établir des correspondances d'images à images, puis de situation à situation. A tous les âges de l'enfance, la mémoire des images et du déroulement d'un récit est le premier objectif de la catéchèse. Le second objectif qui lui est attaché consiste à aider l'enfant à exprimer par lui-même des liens entre les images et les situations des récits ou aussi avec les images de sa vie concrète. Ces opérations de rapprochement, que l'enfant effectue spontanément, seront encouragées en catéchèse puisqu'elles structurent l'imaginaire en vue d'une compréhension symbolique des Écritures. « Ainsi, le passage du concret à l'abstrait demande-t-il un détour par des opérations de rapprochement. »¹⁹ Bien que ces exercices de liaisons préparent l'édification d'un sens symbolique, l'enfant ne tire pas tout de suite les conséquences des rapprochements qu'il effectue. Les liaisons lui servent de sens pour l'instant. C'est ainsi que l'enfant commence à parler la langue de la Bible et qu'on devra l'amener à le faire jusque dans sa prière. Bien que son monde mental lui limite l'accès à un sens plus profond, il peut prier de tout son cœur avec les mots de la Bible et cette

¹⁸ *Ibid.* p. 21.

¹⁹ *Ibid.* p. 56.

expérience essentielle lui permettra de saisir la différence entre le conte de fée et le récit biblique. En voyant l'usage que les chrétiens font de ces récits, il s'associe à la prière de l'Église, qui représente le but ultime de la catéchèse. Sans la prière nourrie des Écritures la Bible demeure dans l'ordre d'un savoir religieux, d'une morale ou d'une philosophie. C'est là, précisément, que se distingue la catéchèse de l'enseignement religieux.

Objectifs de l'animation aux niveaux ROUGE - JAUNE

La prise en compte de ce questionnement critique représente une étape cruciale vers l'intériorisation de la Parole. L'enfant de neuf ans, qui commence à s'étonner que les scènes de la Bible ne concordent pas avec les scènes de la vie concrète, doit pouvoir en parler, questionner l'adulte qui doit valoriser cet acte d'intelligence. Ces étonnements accueillis, précisés et discutés avec les autres, représentent un passage obligé pouvant ouvrir à une confession de foi future. En verbalisant son interrogation il cherchera un autre chemin de sens. « *C'est pour faire comprendre* », dira-t-il peut-être. Et aidé par son animateur, il sera poussé plus loin : « *Pour faire comprendre quoi?* » L'enfant aura encore du mal à s'expliquer clairement, car son intuition précède sa capacité de formuler un nouveau sens. Il en devient de plus en plus capable vers 11-12 ans. Entre temps, l'adulte doit l'aider à entrouvrir la porte de l'autre monde mental où une autre sorte de compréhension lui donne accès à une autre sorte de vérité. La pédagogie vise donc ici l'expression de l'étonnement qui jouera le rôle d'un opérateur de passage du « bleu » au « jaune ». « Il (le rouge) nous

semble en effet le ressort profond, la condition même d'une foi adulte qui, sans lui, ne pourrait pas prendre sens dans la vie. »²⁰

L'attitude du catéchète est donc déterminante pour l'avenir de la foi. La peur de l'adulte devant le questionnement pourrait engendrer le rejet par l'enfant qui reste alors piégé dans sa fausse alternative de « vrai ou faux » liée à sa pensée concrète. Par ailleurs, une attitude sereine de la part de l'accompagnateur pourra générer la confiance grâce à laquelle une parole créatrice pourra naître et redonner une nouvelle vie aux anciens mots.

Le passage au sens figuré sera donc nécessaire pour entrer dans le fonctionnement du langage de la foi, profondément symbolique. C'est ainsi que l'enfant acquiert l'intuition qu'il existe une autre vérité « invisible » qui concerne le sens de sa vie. Par contre, « s'il n'est sensible qu'au langage descriptif de l'expérience pratique, les jeux sont faits : il rejettera le langage de la foi. »²¹

Pour l'éducateur de la parole, cette phase de reconstruction est tout un art : il faut bien écouter la parole de l'enfant et savoir la relancer. A une question « rouge », (interrogation qui n'a pas de réponse objective), l'adulte propose un éclairage latéral, souvent un texte biblique ou liturgique qui reprend l'expression de langage qui provoque l'étonnement. À un enfant qui s'étonne : « *Comment se fait-il que tous ces animaux peuvent vivre ensemble dans l'arche de Noé,*

²⁰ *Ibid.* p. 81.

²¹ *Ibid.* p. 120.

sans se dévorer ? », l'animateur peut relancer l'enfant dans la recherche, en proposant une perche de ce genre : *« Dans un autre endroit dans la Bible on parle aussi en ces termes : le loup habitera avec l'agneau, le tigre se couchera avec le chevreau, le veau et le lionceau mangeront ensemble. (Is 11,6) »*

L'adulte demande ensuite à l'enfant si la « perche » qu'il lui tend éclaire sa question. Lorsque l'enfant est capable d'unir ensemble la question (« rouge ») et la « perche » (« verte »), il réalise alors une synthèse intérieure qu'on appelle « jaune ». *« Ah ! oui, c'est une manière de parler de la paix . En fait, nous pouvons tous vivre dans le même arche »*

Cette activité de symbolisation consiste à utiliser les images concrètes pour évoquer une réalité intérieure. Lorsqu'il est sollicité et guidé, l'enfant apprend à reconstruire le sens de telle ou telle image du langage biblique et sacramentel de l'Église comme il le ferait en poésie ou pour les expressions françaises. Ainsi, il grandit de l'intérieur en redonnant de nouveaux ancrages plus spirituels à ses images bibliques en attendant de devenir « vraies autrement » d'une vérité intérieure. Si cette capacité symbolique n'est pas développée la religion demeure dans l'ordre d'un « savoir » appris, mais sans résonance, ni pertinence pour la vie.

Le tableau dynamique suivant reprend donc l'interaction de l'enfant et de l'animateur, selon les niveaux de parole de l'enfance.

FIGURE No. 1

NIVEAUX DE PAROLE « ENFANCE »²²

Univers mental « bleu-vert »
Met en oeuvre la mémoire et la logique en extériorité

Âge de l'enfant	Ce que fait spontanément l'enfant	Code de couleurs	Rôle de l'animateur(trice) de la parole
Dès 3 ans	<i>Il y a, il y a, et...</i> Il raconte des images, les pose les unes à côté des autres.	Bleu	Il sollicite et encourage la parole. Si nécessaire, il utilise un support. Il fait dire et redire les histoires apprises.
- 4 ans	<i>Il y a, et puis, et puis, et alors.</i> Il commence à donner une chronologie au récit.		
- 4-5 ans	<i>C'est comme dans, C'est pareil que.</i> Il rapproche deux images semblables		
- dès 6-7 ans	<i>Ça me fait penser à, ça me rappelle.</i> Il commence à rapprocher plusieurs images, deux séquences d'images. Il compare des scènes d'un même récit. <i>Il ressemble à, cela me fait penser à, il est comme.</i> Il commence à être capable de comparer des personnages et des caractères.	Vert sur bleu	Il demande : - Connais-tu d'autres histoires avec des "choses pareilles" ? - Raconte l'histoire dans laquelle c'est pareil ! Il vérifie que l'histoire est bien connue et qu'y figure bien l'image qui appelait le rapprochement.
à partir de 8 ans	<i>C'est pareil, c'est pas pareil, c'est différent.</i> Il peut comparer des récits entre eux. en explicitant des ressemblances et des différences.		Il fait préciser ce que l'enfant dit être pareil ou différent, renvoie au groupe.
A condition que la mémoire des récits soit acquise	<i>C'est comme mon père, moi, chez moi.</i> Il commence à comparer des images ponctuelles d'un récit de la Bible avec des images de la vie de tous les jours.		Il sollicite toujours le récit de l'histoire évoquée et fait corriger par l'équipe les erreurs éventuelles. Il accueille les rapprochements avec les images ponctuelles de la vie de tous les jours. Il utilise tous les rapprochements dans la prière.

²² Ce tableau est tiré du dossier Ephéa XV, Novembre 1999 (p. 60) Ces dossiers de formation et d'animation ne sont pas publiés, mais plusieurs sont accessibles sur le site de la CBS, <http://catechese.free.fr>. Ce tableau a été intégré à l'introduction du parcours « Un chemin d'Emmaüs », en cours de rédaction au diocèse de St-Jean-Longueuil, Québec.

FIGURE No. 1 (suite)

Vers l'univers mental « rouge-jaune » La « parole critique » creuse le texte en allant du dehors au-dedans

L'âge de l'enfant	Ce que fait spontanément l'enfant	Code de couleurs	Ce que fait l'animateur de la parole
<p>Vers 9 ou 10 ans</p> <p>Certains disent en s'étonnant :</p>	<p><i>J'ai jamais vu ça de ma vie, ça, ça ne se peut pas, ça n'existe que dans la Bible.</i></p> <p>Il détecte des choses bizarres, des illogismes. Il met ensemble des images qui ne peuvent pas cohabiter : La comparaison échoue. Il commence à mettre en doute la "vérité" du texte.</p>	Rouge sur bleu	<p>Il accueille cette inquiétude et permet qu'elle se dise : Oui, en effet, c'est bizarre.</p> <p>Il accueille également l'évidence : « Toi, tu penses que, »</p>
<p>D'autres répondent avec assurance :</p>	<p><i>Oui, mais c'est Dieu, il peut tout !</i></p> <p><i>Cela se peut que ce soit Jésus seulement qui fasse un miracle. Il a des pouvoirs, Dans les histoires de Jésus, ça peut exister.</i></p> <p>Il trouve une solution quasi-magique à l'étrangeté.</p>	Bleu sur rouge	<p>Il met en parallèle les deux approches et fait circuler la parole entre les uns et les autres.</p>
<p>Les premiers affirment :</p>	<p><i>Cela, tu ne me le feras pas croire, c'est bizarre. Il y a trop de choses impossibles dans cette histoire.</i></p> <p>Il serait prêt à rejeter si...</p>	Rouge sur bleu	<p>Il suggère la prière au niveau de parole de chacun : « Seigneur tu peux tout, alors, aide-nous à comprendre , »</p>
<p>Quand d'autres en restent à l'évidence :</p>	<p><i>'Dieu est partout, il peut tout' et risqueraient d'en rester aux images du texte si tous pensaient comme lui ou si tous étaient contre lui.</i></p>		

FIGURE No. 1 (suite)

<p>À partir de 10 ans</p>	<p><i>C'est toujours comme ça dans les histoires de la Bible, il y a un moment où l'on se demande, Il y a souvent la même chose qui revient,</i></p> <p>Il soupçonne que les bizarreries et les images qui se répètent veulent dire autre chose. Il est prêt à dépasser le premier sens des images.</p> <p><i>C'est pour faire comprendre, ça veut dire autre chose,</i></p> <p>Il sort de l'impasse où l'avaient conduit les illogismes détectés, même s'il entrevoyait seulement l'autrement dit (sens figuré).</p>	<p>Vert sur rouge en direction du jaune</p>	<p>Il continue de nourrir la mémoire (bleu) et de solliciter de nouveaux rapprochements (vert) avec ce qui est trouvé bizarre par les uns et évident par les autres.</p> <p>Il appelle « code secret » les images récurrentes.</p>
<p>Vers 11 ans</p>	<p><i>Ce n'est pas une tempête comme celle d'hier, c'est une tempête dans mon cœur comme quand on,</i></p> <p><i>Il n'entend pas l'ange avec ses oreilles, il l'entend à l'intérieur, c'est comme quand moi j'ai...</i></p> <p>Il commence à faire résonner les images "décodées" à l'intérieur de lui-même et devient capable peu à peu de résonner à un récit simple de la Bible et à une courte prière.</p>	<p>, jaune</p>	<p>Il propose des "perches vertes" à l'enfant qui cherche à sortir de l'impasse "c'est bizarre".</p> <p>Il fait participer à la recherche celui qui reste dans l'évidence.</p> <p>Il donne aussi la possibilité à l'un et à l'autre de dire autrement (sens figuré) les images qui posent question.</p> <p>Dans son animation, il emploie des couples d'images simples comme « ténèbres-lumière » ou « intérieur-extérieur ».</p> <p>Il accueille le nouveau sens énoncé et propose la prière au niveau de parole atteint.</p>

Dans le cadre de la formation offerte aux catéchètes, on s'attarde, habituellement, surtout à l'enfance²³. On entre peu dans la phase adolescente qui recèle pourtant des enjeux majeurs pour l'avènement d'une foi adulte. Plusieurs raisons sont en cause, mais la principale demeure liée au fait que la majorité des efforts catéchétiques actuels sont encore dirigés vers l'enfance. La plupart des formations sont offertes à des responsables pastoraux ou des bénévoles qui travaillent auprès des enfants.

Cependant, pour les besoins de cette présentation globale de l'approche catéchétique des Lagarde, nous avons jugé opportun de développer brièvement les étapes suivantes pour faire mieux saisir la trajectoire menant à la foi adulte. Il nous apparaît donc important de poursuivre le parcours en précisant que l'acte de symbolisation trouve son véritable terrain d'ancrage dans la vie relationnelle de l'adolescent, à travers laquelle il construit son identité.

Dès le début de l'adolescence (12-13 ans), l'objectif premier ne sera plus de parler de la Bible et de Dieu puisque l'attention de l'adolescent est complètement polarisée par son « moi » en relation avec « les autres ». À ce stade égocentrique de son développement, qui est nécessaire à la construction de son identité intérieure, nous poursuivrons deux buts conjoints : « A. Construire la personne dans ses rapports aux autres. B. Au cœur de cette construction, révéler Jésus-Christ présent dans l'histoire vécue par le groupe et

²³ Actuellement, la formation en vue d'animer des adolescents commence à se développer à certains endroits (à Québec en particulier), suite à la mise en place des projets diocésains de catéchèse qui en sont rendus à développer plus avant leur projet, en offrant un accompagnement aux adolescents.

pas seulement le grand personnage d'une religion. Ainsi, l'occasion des relations – l'action elle-même – importe peu. »²⁴ Pour permettre la poursuite de ces deux buts, la taille du groupe est déterminante afin de favoriser l'existence de relations stables. Un groupe de plus que douze n'aiderait pas les jeunes à se connaître et à apprivoiser leurs différences. Deuxièmement, on ne s'en tiendra pas exclusivement à des activités religieuses si l'on veut que l'adolescent opère un déplacement du lieu de la foi qu'il classait jusqu'alors dans le domaine du religieux, séparé de la vie réelle. Les différents projets doivent mettre les jeunes en action pour que se vive leur histoire réelle qu'ils devront apprendre à raconter. Le récit raconté pourra ensuite être rapproché du récit biblique qui viendra jouer le rôle d'un miroir révélant et cachant, à la fois, le sens de l'histoire vécue. Le va-et-vient entre la Bible et la vie ne s'opèrera pas facilement car le jeune adolescent a d'abord une vision très superficielle de son histoire. Vers 12-13 ans son récit sera d'abord descriptif et plutôt anonyme : « On a fait si, on a fait ça... » et son vécu a du sens en proportion du plaisir que lui procure ses expériences. Il n'a pas de difficulté à remercier Dieu quand tout va bien ou bien lui demander de faire réussir ses projets. Mais quand ça tourne mal... : « Où est Dieu ? » Dans ces moments cruciaux, l'animateur ne doit surtout pas prendre le rôle du sauveur s'il veut pouvoir révéler le Dieu qui se cache dans l'intériorité de chacun pour y apporter du sens à travers cette petite mort à vivre. Des récits comme celui de la tempête apaisée²⁵ peuvent alors

²⁴ Claude et Jacqueline Lagarde, *L'adolescent et la foi de l'Église. Animer une équipe en catéchèse*, Tome 2, Paris Centurion-Privat 1990, p. 94.

²⁵ Mc 4, 35-41

trouver un écho intérieur dans la relecture de l'histoire plutôt houleuse du groupe.

Vers 14-15 ans la vie relationnelle semble toujours prête à éclater dans la diversité conflictuelle du « je » qui cherche à s'affirmer et à se différencier. Graduellement, le récit raconté devient moins anonyme. Les jeux de relations apparaissent de plus en plus à travers les différentes versions de l'histoire racontée par les uns et les autres. L'identité de l'adolescent s'en trouvera enrichie et souvent confrontée avec son moi idéalisé. « Il n'a pas fait ce qu'il avait dit ... Il nous a laissé tomber.». En touchant à ses limites propres, l'adolescent creuse la conscience de sa finitude. La « mort » n'est plus un thème général pour lui car il en fait l'expérience dans sa propre existence. Il a alors un besoin vital du miroir des langages poétiques et symboliques pour s'y reconnaître, s'y retrouver, y construire son identité, y découvrir une transcendance et un sens à son histoire personnelle. « Le texte symbolique vient en effet révéler la vie dans sa continuité intime, dans sa durée avec ses hauts et ses bas. »²⁶ Par son caractère symbolique, le récit biblique possède la faculté de révéler du sens à travers l'expérience du manque. Ainsi, l'angoisse mortelle qui travaille l'adolescent peut faire place à l'espérance, grâce à l'issue de la dramatique du récit qui peut ouvrir l'impasse.

Malheureusement, bien des jeunes aujourd'hui n'ont pas la chance d'être accompagnés par des adultes capables de les aider à sortir de leur premier

²⁶ *Ibid.* p. 58.

monde mental. Leur parole qui demeure piégée dans l'extériorité n'est pas disponible pour formuler leur besoin vital de sens. C'est alors la prison du silence, la subjectivité enfermée dans l'affectivité du moment qui tient lieu d'intériorité. L'inaptitude symbolique, l'incapacité poétique, provoquent la crise spirituelle proche du trouble psychologique. L'adolescent se réfugie alors dans l'instant présent et le plaisir des sens qui lui servent de sens. Sa vie éclatée en épisodes épars aurait besoin d'une parole qui l'unifie dans un acte de symbolisation. Mais, au lieu de cela, il perd la mémoire et, avec elle, disparaît aussi la fidélité. Il est incapable de tenir parole, faute de posséder une boussole lui permettant d'orienter son temps intérieur.

Si, par contre, la capacité symbolique a commencé à être éduquée dans l'enfance, si la Bible n'est pas restée enfermée dans le passé, elle pourra jouer sa fonction de Révélation. Mais c'est rarement avant 15-16 ans que la parole existentielle du jeune s'inspirera explicitement de la Parole de Dieu et que le jeune sera en mesure de l'apprécier dans la richesse de sens qu'elle peut offrir à sa vie. Il faudra d'abord que son « je » personnel émerge avec son lot de questions existentielles : « Qui suis-je ? », « Qui vais-je être ? », « Pourquoi vivre et lutter ? ». C'est de là que pourra naître sa confession de foi libre et personnelle.

L'adolescence représente donc une étape essentielle de la catéchèse. La « parole biblique existentielle » est la visée de la catéchèse des adolescents. Ce bref aperçu nous laisse soupçonner à quel point l'accompagnement adulte

est nécessaire dans une société matérialiste qui a l'habitude de prendre ses repères de sens surtout à l'extérieur.

Ce bref parcours nous a permis de constater que la qualité (ou modalité) de la parole représente le phare de la pédagogie utilisée en CBS.

1.2 Les stratégies pédagogiques utilisées en formation

Pour former de nouveaux catéchètes, les formateurs s'y prennent tous sensiblement de la même façon. Ils présentent les repères des niveaux de parole et les objectifs d'animation qui correspondent à chaque niveau, mais, conjointement, ils mettent les adultes en situation d'expérimenter eux-mêmes le processus de construction de sens qui se déploie dans la parole partagée. C'est dans l'échange que pourra s'opérer le passage d'une parole en extériorité à une parole en intériorité. Cette manière de procéder s'inscrit dans la tradition de la « Lectio Divina ». Elle compte essentiellement trois étapes : **MÉMOIRE – PAROLE - PRIÈRE**

1.2.1 Une catéchèse d'adulte en trois temps : mémoire-parole-prière

- Pour mettre en **mémoire** ou remettre en mémoire, un récit biblique est lu (ou raconté, si la lecture est trop aride pour un premier contact).

- Les participants (préféablement en petites équipes de quatre à six) racontent à leur tour, de **mémoire**, et retournent au texte pour corriger leurs erreurs ou écarts.
- Vient ensuite l'étape de la **parole libre**. Les participants formulent leurs étonnements devant ce qui les surprend ou même, les provoque dans le récit. Ces questionnements sont pris en note et peuvent être débattus en grand groupe.
- L'animateur(trice) relance l'une ou l'autre question au groupe et invite les participants à entreprendre une reconstruction de sens en faisant des liens avec d'autres récits bibliques ainsi qu'avec leur expérience humaine et spirituelle. Si les participants n'ont pas une grande culture biblique ils seront parfois portés à faire des liens avec des expressions françaises où l'on retrouve ces mêmes images. Cela leur servira d'opérateur de passage vers le sens figuré. L'animateur(trice) peut aussi proposer une perche verte (c'est-à-dire un lien biblique qui réutilise le même genre d'expression étrange) qui pourra les aider à reconstruire du sens biblique symbolique.
- Le passage à une parole en intériorité introduit à la **prière** où l'on reprend le langage investi d'un nouveau sens pour s'adresser à Dieu. Qu'elle soit formulée par l'animateur(trice) ou bien par les participant(e)s, c'est la prière qui ouvre à la réelle vocation de la catéchèse en tournant les cœurs vers Dieu, en réponse à sa Parole entendue à l'intérieur des textes.

Ce temps de catéchèse d'adultes se veut le centre de la formation. Il favorise l'expérimentation de l'approche par les adultes eux-mêmes qui se seront nourris des Écritures avant d'intervenir auprès des enfants.

1.2.2 L'exploration de la démarche d'animation pour enfants

Cette partie plus pratique couvre, habituellement, le tiers du temps de la rencontre. Il correspond essentiellement à familiariser les catéchètes avec les propositions pédagogiques qu'ils auront à utiliser avec les enfants. C'est l'occasion de mettre l'accent sur certains conseils pédagogiques en présentant les propositions liées à chaque étape d'animation, à savoir le temps du raconter, le temps de création, le temps de parole et finalement le temps de prière.

1.3 Le matériel utilisé

Habituellement, les récits utilisés en formation sont ceux qui serviront à l'animation des enfants. Le matériel pédagogique (ou démarches d'animation) qu'on appelle des **séquences**²⁷ propose des activités cohérentes avec les objectifs pédagogiques liés aux niveaux de parole des enfants.

²⁷ On retrouve ces séquences dans les Tomes de Séquences I – II ou III des Lagarde (voir bibliographie), ou bien dans les dossiers Ephéta (voir sur le site de la CBS), ou encore ce sont des parcours élaborés par les milieux paroissiaux ou diocésains, tel que « Un chemin d'Emmaüs » du diocèse de St-Jean-Longueuil.

Par exemple, une séquence pour les 7-10 ans, propose deux récits bibliques à explorer sur cinq semaines. La séquence comporte quatre temps d'animation : Raconter, Création, Parole libre, Prière.

CHAPITRE II : ENFERMÉS DANS UN MONDE D'OBJETS

2.1 La méthodologie d'observation

Pour la réalisation de cette recherche, nous avons choisi de recueillir les données de notre observation sur le double terrain de la formation des adultes catéchètes et de leur pratique avec des enfants.

2.1.1 Cueillette de données

Sur le terrain de la formation, nous observerons quelques résultats nous permettant d'identifier les difficultés d'intégration, chez les adultes, de l'aspect théorique de la pédagogie spécifique à cette approche catéchétique. Les trois types de matériaux recueillis pour cette observation proviennent des lieux ciblés, présentés plus bas. Il s'agit principalement de *travaux d'étudiants*²⁸ ainsi que de réactions spontanées recueillies dans un *journal de bord*²⁹, à la suite de diverses formations.

Sur le terrain de la pratique de la catéchèse avec les enfants, nous avons également recueilli quelques échantillons nous permettant d'identifier certaines

²⁸ Pièces identifiées (T1.1 à T3.4)

²⁹ Pièces identifiées (JB –mois- année) et (SA-JB-04-2003)

difficultés d'intégration de l'aspect pratique de la pédagogie spécifique de cette approche catéchétique par des adultes qui l'expérimentent. Les données d'observation proviennent *d'enregistrements d'animations*³⁰ avec des enfants de 7 à 13 ans.

2.1.2 Lieux ciblés pour la recherche et matériaux d'observation utilisés

Nous avons recueilli ces matériaux d'observation des lieux de formation présentés dans le chapitre précédent. Nous les présentons ici de manière chronologique, en identifiant les types de formateurs et de participants. Pour chacun d'eux, nous spécifions les sortes de matériaux choisis dans le contexte de cette recherche.

Hiver 2000 :

- Cours donné par Colette Beauchemin à l'UQTR, pour des étudiants au baccalauréat en Théologie. Le matériel utilisé (sous forme de verbatims³¹) provient d'une étudiante qui enseigne dans une école secondaire et qui a expérimenté l'animation catéchétique auprès d'élèves de 12-13 ans, dans le cadre de l'enseignement religieux, sur une période d'un an.

³⁰ Pièces identifiées (V1.1 à V2. ?)

³¹ Retranscriptions d'animations vécues de façon hebdomadaire. Le matériel sera identifié de la façon suivante : Bloc 1- d'octobre à décembre 2000 (V1.1), Bloc 2 - de janvier à mars 2001 (V1.2), Bloc 3 - pour avril 2001 (V1.3), en ajoutant la page du document de retranscriptions.

Avril 2002 :

- Cours³² donné par Claude Lagarde à des étudiants de l'Institut de pastorale des dominicains (en majorité des agents(tes) de pastorale). Le matériel utilisé provient d'un échantillonnage tiré au hasard de neuf travaux d'étudiants³³ qui ont produit un travail pour obtention de crédits.
- Cours³⁴ donné par Jacqueline Lagarde à des étudiants de l'Institut de pastorale des dominicains (en majorité des agents(tes) de pastorale). Le matériel utilisé provient d'un échantillonnage tiré au hasard de cinq travaux d'étudiants³⁵ qui ont produit un travail pour obtention de crédits.
- Cours³⁶ donné par Claude et Jacqueline Lagarde, à des agents(tes) de pastorale de St-Jean-Longueuil (en majorité des responsables de catéchèse qui devaient prendre cette session en vue de choisir l'approche qu'ils utiliseraient pour la mise en œuvre du projet catéchétique dans leur secteur.). Le matériel utilisé provient d'un échantillonnage tiré au hasard de quatre travaux d'étudiants³⁷ qui ont produit un travail en vue d'obtenir des crédits.

Septembre 2002 à ...

- Formation permanente donnée par Colette Beauchemin à des animateurs(trices) bénévoles de petites équipes de catéchèse d'enfants

³² La Bible parole d'amour (B.418)

³³ Les travaux d'étudiants seront identifiés par les codes suivants (T1.1 à T1.6)

³⁴ Un parcours de Catéchèse Biblique Symbolique pour les 11-12 ans (A.736)

³⁵ Travaux identifiés par les codes (T2.1 à T2.5)

³⁶ Initiation à la Catéchèse Biblique Symbolique (B.419)

³⁷ Travaux identifiés par les codes (T3.1 à T3.4)

de 7-8 ans. Le matériel utilisé provient de deux sources : d'une part, un journal de bord³⁸ où ont été recueillies diverses réactions types provenant de ces animateurs(trices) qui s'approprient graduellement l'approche de manière théorique et pratique; d'autre part, un enregistrement d'animation³⁹ vécu par une bénévole avec son groupe de neuf enfants (de 7-8 ans).

2.1.3 Méthode d'analyse

Nous avons opté pour une méthode d'analyse qui part d'un échantillonnage de réactions typiques choisies pour illustrer certaines incongruités dans l'intégration de la pédagogie utilisée en catéchèse biblique symbolique. Nous les avons regroupés sous six thèmes caractérisant les signes de mauvaise intégration les plus souvent rencontrés. Ces regroupements ont facilité l'énonciation de quelques pointes d'observation qui nous amènent à établir notre premier diagnostic relatif aux problèmes d'intégration de cette approche catéchétique.

Chaque observation retenue est numérotée et présentée en retrait. Nous identifions les signes de mauvaise intégration (*présentés en italique*). Ensuite, nous les commentons en relation avec les apprentissages visés par la formation (*présentés en italique et en caractère gras*) afin d'en démontrer les écarts.

³⁸ Journal de bord identifié par le code JB-mois-année

³⁹ Verbatim identifié par le code (V2)

2.2 Échantillonnage des indices de mauvaise intégration

1. TRANSMISSION DE SAVOIRS

Le premier regroupement d'échantillons révèle une conception de la catéchèse comme étant une transmission de savoirs. On peut y reconnaître une préoccupation axée sur le contenu (idée ou valeur) à transmettre. La catéchèse est conçue comme un enseignement où les idées ont priorité sur l'appropriation des récits narratifs et où l'exactitude du sens est perçue comme un « savoir » qui se déverse d'un contenant à un autre.

- 1.1 « L'histoire biblique sert à sortir « *une valeur réduite à une idée universelle* ». Quand le jeune a assimilé le « *cours* », il peut dessiner sur une feuille blanche le « *savoir* » qu'il a intégré ». (T1.4)

Le but de la catéchèse biblique symbolique n'est jamais de réduire le récit biblique à une idée ou à un message. D'ailleurs, l'enfant est incapable d'une telle abstraction. L'enfant reste au niveau des images et s'intéresse à la dramatique de l'histoire. Il doit garder la mémoire de toute l'histoire et non pas simplement d'une idée, si l'on veut qu'il développe son intelligence symbolique. Le récit a beaucoup plus à révéler qu'une seule « idée ».

- 1.2 « Dans l'interprétation des récits, la difficulté, à mon avis, est d'en voir le sens et de lui conférer une confession de foi. On doit arriver à accéder à l'intelligence spirituelle de l'Écriture. J'ai une crainte...Saurai-je apporter ou comprendre le « *vrai sens* »? » (T2.1)

La pédagogie utilisée en catéchèse biblique symbolique accepte la pluralité de sens pouvant être mis de l'avant dans la recherche de compréhension, par les enfants ou les adultes. L'animateur peut avoir accédé à une intelligence spirituelle de l'Écriture mais ne peut jamais prétendre avoir atteint le « vrai sens » des Écritures ou encore se sentir autorisé à transmettre directement aux enfants le sens qu'il a découvert.

- 1.3 « Mais on aurait besoin d'un lexique pour connaître le sens de tous ces symboles avant d'animer les enfants ». (JB-10-2002)

L'adulte qui n'a pas suffisamment fait l'expérience du processus de compréhension symbolique confond le « sens » avec une « définition ». Le sens d'un symbole ne s'enferme pas dans une définition claire puisqu'il s'agit d'une image évocatrice utilisée symboliquement pour faire dire quelque chose d'intérieur (de spirituel). C'est le processus d'intériorisation qui fait accéder au niveau symbolique du langage biblique. À ce niveau intérieur on ne peut pas parler de définition claire puisque l'image peut évoquer plusieurs sens.

- 1.4 « La Bible étant le 'lieu source' de l'apprentissage de la foi, il est normal que l'on puisse entrer dans son monde, dans le respect de ses

(celle de l'enfant- notre parenthèse) possibilités, le plus tôt possible. C'est une première ébauche qui permettra de poursuivre « *l'enseignement* » de façon adaptée selon les différents âges de la vie ». (T.3.1)

La Bible est bel et bien le lieu source de la catéchèse biblique symbolique, mais elle n'est pas prétexte à l'enseignement compris comme une transmission de savoirs. La Bible est la médiation de base à partir de laquelle s'élabore la recherche commune. L'utilisation du mot « enseignement » est un indice récurrent de la difficulté de changer de modèle catéchétique.

1.5 L'échantillon suivant provient du terrain de la pratique. Il est tiré des retranscriptions d'animations de la parole vécues avec des jeunes de 13-14 ans, sur une période d'une année scolaire.

À la suite d'une longue animation de la parole où l'animatrice a habilement aidé les jeunes à symboliser sur les images sacramentelles de l'eau et de l'huile, elle termine par une conclusion. (V1.2 p. 12)

Voici la fin de l'animation :

Jacinthe : Bien l'eau, on en a tous besoin; c'est cela qui nous permet de vivre. Et puis Dieu il m'aide.

Anim. : En d'autres mots, l'eau est essentielle à la vie et Dieu est essentiel à ta vie?

Benoît : L'eau, ça enlève le méchant et l'huile, ça garde notre corps.

Anim. : Tu veux dire que ça préserve? Est-ce que cela veut dire que, ce soir, vous allez tous prendre un bain dans l'eau, puis vous appliquer de l'huile partout sur le corps?

Tous : (réponses méli-mélo)

Anim. : *Ce dont je parle, l'usage de l'eau et de l'huile, on le fait physiquement dans les sacrements, quand on est catholique, par exemple, et que l'on croit. Mais cela veut dire autre chose derrière; il y a un autre sens qu'il faut identifier derrière ces deux signes de l'eau et de l'huile. Là, Jacinthe a commencé à trouver du sens. L'eau c'est essentiel à la vie et, en même temps, ça peut faire mourir. Dans le baptême, l'eau revêt le sens qu'on meurt et qu'on ressuscite avec le Christ. L'huile ça nous protège du mal et ça nous rend plus fort.*

L'animatrice sent le besoin de conclure avant de laisser les jeunes partir. Le contenu qu'elle veut passer lui brûle les lèvres. En CBS, il est préférable de terminer une animation par une bonne question plutôt que par une bonne réponse qui enferme la réflexion et donne l'illusion que la foi se résume à un savoir.

2. EXPLICATION ET BONNE RÉPONSE

Un deuxième regroupement révèle une certaine obsession concernant l'explication et la bonne réponse. Malgré la formation qui met l'accent sur

le processus de compréhension, le catéchète semble considérer qu'il doit tout expliquer aux enfants et vérifier s'ils ont les bonnes réponses.

- 2.1 « Oui, mais *il faut leur donner des réponses aux enfants*, sinon ils iront les chercher chez les témoins de Jéhovah ou ailleurs ». (JB-10-2002)

Cet adulte habitué au modèle question-réponse ne peut concevoir de laisser un enfant en recherche. Il conçoit la foi comme un savoir clair qui n'intègre pas le doute et la recherche. En CBS, si on ne donne pas de réponses aux enfants, ce n'est pas pour les insécuriser mais pour leur donner la chance de chercher à comprendre par eux-mêmes. C'est dans la parole partagée qu'ils avancent dans leur compréhension. La réponse toute faite tue la curiosité et laisse l'enfant en extériorité.

- 2.2 « Les enfants seront frustrés si on ne leur donne pas de réponses à leurs questions ». (JB-10-2002)

La vraie frustration de l'enfant ne naît pas du manque de réponses mais de la répétition de réponses qu'il ne comprend pas encore (au niveau symbolique ou théologique) ou de réponses strictement moralisantes. L'attitude sereine de l'adulte devant les questions de l'enfant génère la confiance nécessaire à la poursuite de sa recherche.

- 2.3 « Les jeunes doivent vraiment exprimer, à leur niveau de compréhension, cette Parole vivante qui leur a été proposée sous forme d'images sans qu'on leur dise immédiatement le sens. Dans

quelques années seulement, on procédera à « l'explication du sens » ».(T3.1)

La pédagogie utilisée en catéchèse biblique symbolique vise l'accompagnement du processus de compréhension chez l'enfant. Elle ne prétend, en aucun cas, pouvoir escamoter ce long et laborieux cheminement par l'utilisation pure et simple de l'explication. L'explication maintient dans le registre du savoir et donc en extériorité. La compréhension symbolique se produit au niveau de l'intériorité de celui qui cherche du sens et cela ne se réalise généralement pas avant l'âge de 11-12 ans.

2.4 « Il (l'enfant-notre parenthèse) a une perception extérieure des récits bibliques et nous devons l'amener de plus en plus à l'intérieur de lui-même. Par exemple, un enfant croira à la représentation qu'est un ange avec ses ailes, sa robe blanche et ses cheveux bouclés. Ce sera « à nous de l'amener à comprendre » qu'on voit l'ange avec les yeux du cœur ». (T3.3)

La méthode d'enseignement par l'explication, donne l'illusion que c'est celle-ci qui permet à l'enfant de comprendre. Par contre, par rapport à l'intelligence de la foi, l'explication ne produit pas nécessairement la compréhension chez l'enfant. Il doit lui-même remettre en question sa propre représentation extérieure pour en venir à chercher et à comprendre autrement les mots et les images de la foi. Même si nous

voulions « l'amener à comprendre », il ne pourra pas faire ce travail de déconstruction avant qu'il ne soit prêt, soit vers 9-10 ans.

2.5 « Suite à cette catéchèse biblique symbolique, je me sens un peu démunie. Ayant enseigné toujours aux petits, je crois que je me sentirais à l'aise chez les plus jeunes car je ne pourrais pas toujours « répondre aux questionnements des moins jeunes ». (T2.1)

On reconnaît ici ce sentiment de devoir répondre aux questions des enfants (de 9-10 ans) qui commencent à s'étonner de ce qu'ils voient dans les récits bibliques. En CBS, l'animateur doit pouvoir gérer ce questionnement, sans y répondre directement. Il doit plutôt accompagner la recherche de ceux-ci, tantôt en favorisant la prise de parole de chacun, tantôt en apportant une « perche verte » pouvant servir à la construction de sens. Répondre aux questions qui appellent une compréhension symbolique risque d'éteindre leur curiosité qui est le moteur de la recherche. Cela ne veut pas dire qu'on ne doive jamais répondre aux questions des enfants. Il faut savoir distinguer les questions qui nécessitent une information permettant à l'enfant de se faire une juste représentation d'une scène ou d'un mot qu'il ne connaît pas. La symbolisation prend appui sur des représentations concrètes qui pourront ensuite être transférées au niveau intérieur.

2.6 « Moi, ça ne m'inquiète pas trop que les enfants reçoivent des réponses des animateurs non expérimentés. De toute façon, les

enfants qui sont dans le « bleu » ne comprendront pas les réponses « jaunes » des adultes. Ça leur passera donc par une oreille et ça ressortira par l'autre ». (SA-JB-04-2003)

Mme Lagarde : « *Donner des réponses risque d'éviter à l'enfant de se heurter au mystère et de se questionner. Il ne s'habilitera pas au sens critique et au débat.* » (SA-JB-04-2003)

2.7 *Doit-on dire aux enfants que l'histoire de Jonas est comme un conte ou une parabole?* (SA-JB-04-2003)

Mme Lagarde : « *Non, jamais, car sinon l'enfant n'y accordera plus autant d'intérêt. Dans son monde mental « bleu-vert », cela signifierait que l'histoire n'est pas vraie. Lorsque l'enfant en viendra à questionner le récit, on pourra alors revenir sur ce qui est écrit et l'inviter à s'interroger sur le pourquoi c'est écrit ainsi car il ne sait pas encore qu'il y a deux sortes de vérité.* » (SA-JB-04-2003)

L'explication pure et simple ne permet pas à l'enfant d'opérer le passage de l'extériorité à l'intériorité visé en Catéchèse Biblique Symbolique.

2.8 *Voici un échantillon qui provient du terrain de la pratique (tiré des retranscriptions d'animation avec les jeunes de 13-14 ans). Contexte du débat (V1.1 p. 3): à partir d'une question soulevée par un jeune sur le récit d'Abraham au chêne de Mambré (Gn 18, 1-15): « Pourquoi Dieu s'est-il séparé en trois hommes? »*

Jacinthe : Trois hommes, cela m'est revenu, c'est plus une expression. Au fond, dans la réalité, c'est trois pour un.

Anim. : Est-ce que le chiffre trois aurait alors une signification plus précise dans la Bible? Trois rois mages... trois apôtres témoins de la Transfiguration sur le Mont Thabor? Pourquoi Jésus en a-t-il pris juste trois?

?: Parce que sa barque était trop petite?

Anim. Pour monter une montagne, est-ce que ça prend un bateau? Ce chiffre trois arrive souvent... Pourquoi ce chiffre? Est-ce que cela aurait une signification spéciale? Y aurait-il un sens derrière le fait?

Jimmy : Bien , c'est le chiffre trois pour la Sainte Trinité : Le Père, le Fils et le Saint-Esprit.

Anim. Combien d'années Abraham a-t-il existé avant Jésus?

Alexandrine : 1850 avant JC

Anim. Alors Abraham ne connaissait pas cette manière de voir Dieu : le Père, le Fils et le Saint-Esprit. C'est Jésus qui nous a révélé cette manière de penser Dieu. Qui a vu dans les trois hommes du récit d'Abraham la Trinité, après coup? Qui en a fait une interprétation « précise »? Des gens qui ont connu Qui?

??? : Jésus

L'animatrice aurait dû faire poursuivre la construction de sens, mais a introduit une coupure chronologique de 1850 ans qui a coupé le processus d'interprétation des jeunes au profit d'une explication exacte, mais qui leur est apportée de l'extérieur, comme un savoir. En disant que

ce sont les chrétiens qui ont donné une interprétation trinitaire à ce récit d'Abraham elle donne une réponse savante qui renvoie les jeunes dans un rapport d'extériorité au moment où ils étaient en train de vivre eux-mêmes le processus d'interprétation. En animation de la parole symbolique ce n'est pas le sens « précis » d'une expression qui doit être recherché, mais le processus de synthèse intérieure.

2.9 L'échantillon suivant est issu de la suite du débat précédent.

(V1.1 p. 4)

Christopher : *Au primaire, tu nous avais dit que le chiffre trois signifiait le sacré.*

Anim. Est-ce que cela veut dire alors qu'il y a vraiment trois personnes ou trois objets quand le chiffre trois est utilisé? Ici, j'ai une bouteille d'eau; je veux signifier aux gens qu'elle est sacrée, qu'elle est importante, je dis pour me faire comprendre qu'il y en a trois. Cela voudrait dire à mes auditeurs : « La bouteille est sacrée et puis tu es mieux de ne pas y toucher! » Christopher, est-ce que c'est un peu cela que tu veux dire?...
Qu'est-ce que ça veut dire « sacrée »?

Christopher : Qu'elle est bénie et qu'il ne faut pas que tu y touches.

Anim. Elle est mise à part. C'est un peu cela que ça veut dire. On s'en sert uniquement pour les choses religieuses. Alors, si j'étais un oriental, au lieu de dire que la bouteille est sacrée, je dirais : « Il y a trois bouteilles, là! » Comprenez-vous? Combien y a-t-il de bouteilles?

Tous : Il y en a une.

Anim. Mais je dis qu'il y en a trois pour montrer que c'est un objet sacré. L'animatrice qui poursuit avec son explication, et qui la fait répéter, continue de garder Christopher dans un rapport extérieur au langage, c'est-à-dire dans la répétition d'un « savoir » qu'il n'a pas appris à construire par lui-même. La catéchèse biblique symbolique vise à faire construire du sens et non à faire répéter un savoir appris. L'explication ne tient pas lieu de compréhension.

3. VÉRITÉ FACTUELLE OU VÉRITÉ SYMBOLIQUE

Ce troisième regroupement révèle un certain malaise par rapport à la vérité symbolique des récits bibliques. Les catéchètes qui expérimentent le passage vers un sens biblique existentiel ne laissent pas tomber pour autant leur premier rapport concret au texte. Ainsi, leurs interventions envers les enfants demeurent souvent piégées dans l'ordre des faits au lieu de se positionner au niveau du langage utilisé par les témoins bibliques.

3.1 « Jésus qui marche sur les eaux », je veux bien croire que c'est symbolique mais je crois aussi que *c'est vrai qu'il a marché sur les eaux*. Jésus a quand même fait des miracles. (JB-03-2003)

3.2 Dieu a bien pu faire descendre le feu sur les disciples à la Pentecôte, *qu'est-ce qui nous dit que ce n'est pas vrai? (JB-10-2003)*

Malgré sa capacité à symboliser sur le langage biblique, l'adulte catéchète demeure souvent tiraillé dans son rapport texte. Bien qu'il sache que le récit biblique n'est pas un reportage en direct, il reste attaché à sa représentation concrète (bleu) qu'il qualifie de vraie par rapport à l'interprétation symbolique.

3.3 L'échantillon suivant (V1.1 p. 2-3) est tiré d'un débat où les jeunes (du groupe des 13-14 ans) échangent à partir d'une question de l'un d'entre eux sur le récit d'Abraham au chêne de Mambré (Gn 18, 1-15): « Pourquoi Dieu s'est-il séparé en trois hommes? »

Anim. Y a-t-il un autre endroit dans la Bible où il est question du chiffre trois?

Alexandrine : Les rois mages, à la naissance de Jésus.

Anim. En passant, ils parlaient du même endroit qu'Abraham (Babylonie)

Thomas : Cela me fait penser à la Trinité : le Père, le Fils et le St-Esprit.

Anim. Oui, les trois hommes font penser aux trois rois mages et à la Trinité. Cela fait drôle de dire que Dieu parle à travers trois hommes, vous ne trouvez pas cela étrange? « *Comment peut-il faire cela?* » Il

met les trois têtes vis-à-vis l'une de l'autre, puis il parle et son message passe à travers les trois têtes?

Benoît : Il se sépare en trois.

Thomas : Dieu peut faire n'importe quoi. Comme dans cette histoire, il peut donner un enfant à Sara. Donc, il peut parler par trois hommes en même temps.

L'animatrice pousse les jeunes à remettre en question leur première représentation concrète, en faisant voir l'illogisme de la situation. Par contre, elle maintient la réflexion au niveau concret au lieu de la hisser au niveau du langage. Pour faire passer au niveau du sens figuré on doit questionner au niveau de la manière dont c'est écrit : « Pourquoi dit-on ... » au lieu de questionner sur le « comment » et les « faits ». Sinon, on s'enferme dans l'explication (ou plutôt la fabulation) sur les faits (que l'on ne peut connaître) plutôt que sur la compréhension d'une « expression de foi » à laquelle on peut donner du sens. La manière de questionner induit le type de recherche et de réponse.

3.4 L'animatrice reprend ici une question soulevée sur le récit de Daniel dans la fosse aux lions (Dn 5-6) (V1.2 p. 6)

Anim. *Pourquoi les lions n'avaient pas faim devant Daniel?*

...

Alexandrine : Ben moi, je dirais que c'était de vrais lions, mais que Jésus, ben Dieu, est allé dans leur corps pour les calmer.

Christopher : Ben moi, je reviens aux lions. Pour moi, c'est une coïncidence qu'ils n'avaient pas faim ce jour-là.

Il est préférable de reformuler la question en disant : « Pourquoi dit-on...? », ce qui met davantage l'accent sur la manière dont l'auteur s'exprime au lieu de chercher à connaître les faits. Des questions du type « Qu'est-ce qui est arrivé? » sont des culs-de-sac impossibles à résoudre et entretiennent les jeunes dans la fabulation (bleu-imaginaire). On doit mettre plutôt l'accent sur l'expression de langage à décoder.

3.5 Le prochain échantillon est tiré d'un débat animé à partir de la question d'un jeune, suite au récit de Sodome et Gomorrhe (Gn 18, 19-19, 30): « Est-ce que Dieu, qui est amour, peut punir ou détruire les humains? » (V1.1 p. 7)

Anim. Pour toi, « le fait qu'il y a du feu qui est descendu du ciel », est-ce que c'est Dieu qui a puni ou si c'est un événement naturel qui a pu se produire?

Theresa : Pour moi, c'est Dieu.

Anim. Parce que c'est écrit dans la Bible?

Teresa : Surnaturel oui, mais il a fallu qu'il passe par du monde. Tu sais...

Anim. Y a-t-il d'autres endroits dans la Bible ou sur la terre où le feu est descendu sous forme de météorites ou autres catastrophes?

Bruno : Ben, le déluge, c'est Dieu qui l'a fait se produire. C'est Dieu qui a dit à Noé de construire un bateau et le reste.

Anim. Jacinthe tu as une autre version?

Jacinthe : Oui. Quand je traverse la rue sans regarder de chaque côté et que je me fais frapper, ce n'est pas une punition, c'est pour me montrer que la prochaine fois, si je refais la même chose, je risque le même danger. C'est comme un avertissement.

Anim. Pour toi, est-ce que c'est Dieu qui est la cause de ces événements?

Jacinthe : Non moi, je ne pense pas.

Anim. *Est-ce que ça se peut que pour les auteurs de la Bible, en ces temps-là, il y avait des événements qu'ils ne pouvaient pas s'expliquer. Alors ils mettaient cela sur le compte de Dieu. Aujourd'hui on explique bien des choses avec la science; mais pour eux la science ce n'était pas développé. Alors, quand il leur arrivait quelque chose d'inhabituel, un météorite qui tombe du ciel ou autre chose semblable, tout de suite, pour eux, c'était Dieu qui faisait cela parce qu'ils ne pouvaient l'expliquer autrement.*

Encore une fois l'adulte ramène les jeunes aux « faits » plutôt qu'à l'expression du texte qui dit que le feu descend du ciel. Cela aide à prendre conscience qu'il s'agit d'une expression à comprendre. Il est essentiel de renvoyer à des liens où la même expression (ou image) est utilisée pour aider les jeunes à construire du sens.

L'explication de l'animatrice au sujet des phénomènes que l'on mettait sous le compte de Dieu mais que l'on peut aujourd'hui expliquer par la science, bloque le chemin d'un sens symbolique possible et laisse sous-

entendre que la vérité du récit est déterminée par une approche scientifique.

3.6 L'échantillon suivant a été pris à la fin du parcours vécu avec les jeunes de 13-14 ans durant toute l'année scolaire. L'animatrice se retrouve devant la question du « Dieu interventionniste » appuyée par Benoît qui revient sur l'histoire de Sodome et Gomorrhe, où Dieu détruit la ville. Le débat tourne alors autour de la « vérité de la Bible ». (V1.3 p. 18-19).

Anim. : *C'est sûr qu'il y a des textes bibliques qui ont été écrits par des gens très anciens; eux autres n'avaient pas les connaissances scientifiques que nous nous avons aujourd'hui pour trouver les causes scientifiques à des choses. Automatiquement, quand il arrivait quelque chose d'étrange, c'était Dieu qui le faisait parce qu'ils ne pouvaient pas l'expliquer.*

Benoît : Oui, mais il l'a dit à la femme d'Isaac.

Anim. : Il l'a dit dans la bible. Pour vous, parce que c'est dit exactement comme ça dans la Bible, c'est donc arrivé exactement comme ça?

Tereasa : Ben, oui.

Anim. : *Qu'est-ce que je vous ai dit au début de l'année, que la Bible était inspirée par Dieu mais pas dictée par Dieu. Je l'ai dit ça au début de l'année.*

Christopher : Ben d'abord, c'est pas vrai la Bible?

Bruno : Pourquoi alors l'étudier?

Anim. : C'est pas ça que j'ai dit. (Gros chuchotements) Là, on parle tous en même temps, cela ne donne rien et je vous ai dit que je ne voulais pas cela. Christopher a dit?

Christopher : C'est pas super gros vrai.

Anim. : OK, mais c'est pas tout à fait ça que j'ai dit. J'ai dit que les gens dans ce temps-là avaient une façon d'écrire imagée que nous, aujourd'hui, on n'a pas. Pour décrire une réalité, ils vont raconter une histoire. On n'est pas sûr que c'est exactement arrivé comme cela, l'histoire de Sodome et Gomorrhe; on n'est pas sûr. On ne peut pas jurer ça. C'est possible que ce soit exactement arrivé comme ça. Mais c'est aussi possible que ce ne soit pas arrivé comme cela. Je vous ai dit qu'il y a quand même une vérité dans le texte... c'est quoi la vérité du texte? Est-ce que c'est la vérité de l'événement qui arrive exactement comme cela?

Christopher : C'est la leçon.

Anim. : C'est la leçon qu'il y a derrière le texte où on dit...

Frédéric : The meaning beyond the fact.

Anim.: The meaning beyond the fact, c'est-à-dire, le sens qu'il y a derrière et qui peut nous rejoindre aujourd'hui.

Teresa : Dans la Bible, tu sais quand Dieu a marché avec la croix, ça se pourrait que ce ne soit pas vrai ?

Anim. : Ce n'est pas de cela que je parle. *Il y a des extraits de la Bible, comme quand Jésus meurt sur la croix, ça c'est historique.*

Mais quand c'est quelque chose qui est arrivé comme 1800 avant, comme à l'époque d'Abraham et même certains épisodes de Moïse, il y a des faits qui sont rapportés que l'on ne peut pas affirmer comme s'étant exactement produits de la manière dont c'est raconté. Mais l'histoire de Jésus, c'est différent : Il y a eu des témoins, ça a été écrit aussi par des Romains qui écrivaient dans ce temps-là. On a retrouvé des textes, c'est historique. Faut faire la différence entre un texte qui a été écrit 1800 ans avant Jésus-Christ et un texte qui a été écrit plus récemment.

L'explication exégétique avancée par l'animatrice ne règle pas le rapport ambigu que les jeunes entretiennent avec la notion de « vérité de la Bible ». Ils sont encore dans le « vrai ou faux ». Un an de cheminement ne suffit pas à transformer en profondeur leur rapport à la Bible qui reflète leur rapport au réel. Ils se retrouvent encore aux prises avec le Dieu interventionniste auquel ils croient et qu'ils reconnaissent dans les récits bibliques.

L'animatrice entretient l'ambiguïté en voulant distinguer les époques d'écriture comme étant un critère de « crédibilité historique » des récits. L'utilisation de l'exégèse historico-critique ne remplace en aucun cas le processus interne de compréhension symbolique des récits bibliques. Il faut accepter que le temps et les nombreux débats de la parole creusent leur intériorité et, du même coup, la conviction d'une autre sorte de vérité.

4. LIEN ENTRE LA FOI ET LA VIE

Ce quatrième regroupement d'échantillons laisse transparaître une préoccupation majeure que l'on retrouve chez bien des catéchètes, à savoir le fameux lien entre la foi et la vie. Les catéchètes portent le désir très légitime que les récits bibliques ne demeurent pas lettres mortes, mais qu'ils aient un impact dans la vie réelle des enfants. Par contre, ce besoin d'actualiser la Parole de Dieu se réduit bien souvent à une application morale dirigée par l'adulte, plutôt que l'accompagnement du processus de symbolisation qui éclaire le sens de la vie et pas seulement l'éthique.

- 4.1 « Je suis en train d'améliorer ma capacité de raconter et *d'actualiser des histoires bibliques* pour permettre aux enfants (je travaille à l'école primaire) d'apprécier la richesse de la tradition catholique et de *l'appliquer à leur vie de tous les jours* ».

Pour cette personne, le récit biblique est assimilé à l'objectif d'enseignement moral où le mot « actualiser » prend la connotation de transfert des valeurs au niveau (bleu-vert) comportemental. En CBS, le processus d'actualisation correspond au passage (rouge-jaune) vers la symbolisation où le récit commence à parler à l'intériorité du sujet. Cela nécessite la capacité (symbolico-existentielle) de relire son histoire personnelle, ce qui est inaccessible à l'enfant d'âge primaire.

4.2 « Par la prière, il s'approprie le texte biblique et ouvre un lien entre Dieu et lui par sa compréhension biblique. *L'histoire du salut se poursuit donc par et pour le jeune. En effet, par la prière, il actualise ce qu'il a compris du texte dans sa vie d'aujourd'hui* ». (T3.4)

Cette personne qui parle d'enfants de 8 à 10 ans, porte une vision idéaliste qui laisse transparaître son désir secret de les voir faire des liens avec leur vie. Or, à cet âge, on n'en est pas encore là. Ce n'est qu'à l'adolescence (niveau jaune existentiel) qu'on pourra se sentir partie prenante de cette histoire de salut. En CBS la prière composée par les enfants doit respecter le niveau de compréhension atteint par ceux-ci. Elle reflète ce qu'ils ont compris eux et non pas ce que l'adulte voudrait qu'ils comprennent.

4.3 « Dans la période dite « verte », c'est la période où on fait des rapprochements entre les récits évangéliques. En tant que catéchète, « *mon rôle serait aussi d'établir un lien* » entre ces récits et son (celui de l'enfant- notre parenthèse) vécu ». (T2.1)

Ce n'est pas au catéchète d'établir des liens entre le récit et le vécu de l'enfant, c'est ce dernier qui doit le faire et il le fera différemment selon son âge. Avant l'adolescence, l'enfant fait des rapprochements concrets, de situations à situations. S'il a été bien accompagné, l'adolescent pourra faire des rapprochements avec son histoire intériorisée (jaune existentiel). Le lien entre la foi et la vie, recherché ici, par l'animateur, est au-delà des

capacités des enfants de cet âge. C'est souvent pourquoi l'animateur est porté à établir lui-même les liens, à la place de l'enfant.

4.4 « Je croyais que *la morale du récit biblique* devrait être passée aux enfants alors que la CBS met l'importance sur l'appropriation de l'histoire pour une compréhension à long terme. ... Stimuler la parole chez les jeunes peut également se traduire par des *suggestions d'aspects auxquels ils n'avaient pas songé*. ...Être bien à l'écoute des jeunes signifie également que *l'animateur saura développer la capacité de créer des liens avec la vie de foi* que les jeunes vivent en dehors de la rencontre de catéchèse. Être à l'écoute des jeunes, c'est *saisir les perches tendues par les jeunes que l'on pourra utiliser sur le moment ou plus tard pour animer et stimuler le débat* ». (T2.5)

Ceci est un bel exemple de ce qui est sous-entendu dans le désir de faire le lien entre la foi et la vie. En fait, ce qui est subtilement recherché ici, n'est-ce pas la morale de l'histoire à transmettre à l'enfant?

4.5 Moi, je n'ai pas de problème à *faire faire des liens* aux enfants. Dans l'histoire de Zachée, par exemple, *il y a des valeurs que les enfants peuvent facilement raccrocher à leur vie*. (JB-10-2002)

On peut reconnaître ici le même réflexe qui consiste à extraire une valeur du récit biblique pour l'appliquer à la vie. Dans cette logique, le récit biblique est accessoire et, à la limite, devient inutile une fois que la valeur

est mise en évidence. La procédure pédagogique proposée en CBS, qui consiste à faire faire des liens aux enfants, est tout à fait différente. L'enfant fait spontanément des liens entre les mots, images et situations qui se ressemblent, entre les différents récits qu'il connaît, mais aussi avec sa vie concrète, sans nécessairement en faire une application morale. Ces rapprochements structurent son imaginaire en vue d'une compréhension plus intérieure (symbolique) du langage biblique.

5. DIRECTIVITÉ

Ce cinquième regroupement d'échantillons touche au caractère souvent directif de l'intervention du catéchète. On peut y reconnaître la recherche plus ou moins consciente d'un objectif vers lequel on devrait guider les enfants, à la manière d'un « entonnoir ».

5.1 Moi, je veux savoir où je m'en vais quand j'anime un groupe. *Je veux savoir le but à atteindre pour y amener les enfants.* (JB-10-2002)

5.2 Est-ce qu'il serait possible d'avoir des documents plus détaillés pour l'animateur, avec *questions et réponses pour guider l'animation vers l'objectif visé* dans la rencontre de catéchèse? (JB-12-2002)

Ces réactions de catéchètes montrent combien ils se perçoivent comme devant guider les enfants vers une idée pré-établie et ils cherchent à retrouver cet objectif de contenu. La CBS demande d'être directif au niveau du processus et non du contenu. L'objectif de l'animation doit s'ajuster aux niveaux de parole des enfants.

5.3 Pourquoi faire *des liens sans plus*? Pourquoi l'animation ne termine pas par une *conclusion*? (SA-JB-04-2003)

Mme Lagarde : « *La vraie conclusion de l'animation, c'est la prière. Sinon, l'animation doit laisser la réflexion ouverte et non pas la fermer avec une conclusion ou une synthèse. Conclure simplement en disant :*

On va continuer d'y réfléchir. Je ne veux rien conclure car je veux que les enfants continuent de réfléchir. » (SA-JB-04-2003)

5.4 Doit-on questionner les enfants pour qu'ils aillent dans une direction ou dans un certain sens? (SA-JB-04-2003)

Mme Lagarde : « ***Non. Je les accompagne et les fait expliciter leur pensée. Par contre, je les ramène au récit s'ils s'éloignent trop en faisant des liens avec autre chose. Je tente parfois de les étonner à partir des bizarreries du récit mais souvent ça ne marche pas parce qu'ils ne sont pas rendus là. » (SA-JB-04-2003)***

5.5 L'échantillon (V2) qui suit provient d'une retranscription d'animation de la parole suite à trois rencontres où les enfants (de 7-8 ans) ont vu les récits de la fille de Jaïre (Mc 5, 21-43) et du paralyté (Mc 2, 1-12). Les enfants de cet âge ont une compréhension concrète (bleu) et font facilement des liens (vert) entre les histoires. Ils n'ont pas encore développé un esprit critique (rouge). Le but de l'animation est de permettre aux enfants de relier ces histoires en faisant des liens d'images et de situations.

Anim. : Dans tout ça, qu'est-ce qui se ressemble encore? Veux-tu que je t'aide? Vous autres, répondez pas. Où il était le paralyté?

Enfant : OK

Anim. : *Où ils l'ont descendu? Dans quoi? Où elle était la petite fille?*

Enfant : Elle était dans son lit, couchée.

Anim. : *Mais son lit était où?*

Enfant : Dans sa chambre.

Anim. : *Sa chambre est dans quoi?*

Enfant : Dans une maison.

Anim. : *Elle est dans une maison. Et le paralysé, il était où lui? Où on l'a descendu? Où on a fait un trou?*

Enfant : Sur le toit.

Anim. : *Est-ce que ça se ressemble? Les deux étaient dans une maison. Il y a d'autres choses qui se ressemblent... On parle dans une histoire, on parle de plusieurs malades. Dans la fille de Jaïre, il n'y a que la fille de Jaïre qui est malade.*

Dans les deux cas, il y a des guérisons, les gens autour étaient tous contents, même beaucoup contents. Comment on dit ça?

Enfant : Joyeux.

Anim. : Très surpris. Est-ce qu'il y avait d'autres choses?

Enfant : Il y avait la fille dans le lit et un brancard; c'est presque pareil.

Anim. : C'est presque pareil. Dans quelle position elle est la personne?

Enfant : C'est presque pareil parce qu'au brancard, il y a des genres de manches. Tandis qu'au lit, y'a pas de petits manches.

Anim. : *C'est quoi la position qu'ils avaient, les deux?*

Enfant : Elle était couchée.

Anim. : Le paralysé : il était couché.

L'animatrice cherche inconsciemment à faire nommer des liens qu'elle a faits elle-même et qu'elle a en tête. Au lieu d'être directive au niveau du processus, elle est directive au niveau du contenu (c. à d. au niveau des liens qu'elle veut faire faire aux enfants). Elle reste piégée dans le modèle « question-réponse ». En CBS, il ne faut jamais animer avec une idée en tête à faire passer sinon les enfants ne réfléchissent plus par eux-mêmes mais cherchent simplement à répondre aux attentes de l'animateur.

6. EFFICACITÉ

Ce cinquième regroupement met en relief la recherche de savoir-faire efficaces et rapides. Plusieurs adultes catéchètes sont d'abord préoccupés de voir des résultats tangibles à leurs interventions et sont à l'affût de bons trucs pour que « ça marche ». Tout le reste leur semble superflu.

6.1 J'ai appris un très *bon truc* pour obliger les enfants à écouter attentivement, à se concentrer et à retenir l'histoire biblique racontée :

leur faire redire. Cela incite les enfants à bien écouter et développe leur intérêt. (T2.3)

Ici, l'adulte semble d'abord intéressé à avoir l'attention des enfants. Les catéchètes qui sont très préoccupés par l'efficacité de leurs interventions n'intègrent pas toujours bien les raisons pédagogiques des nouveaux savoir-faire qu'ils acquièrent en CBS. Lorsqu'on informe les enfants qu'ils auront ensuite à raconter l'histoire à leur tour, ce n'est pas pour qu'ils nous écoutent sans déranger, mais pour qu'ils gardent bien en mémoire (le récit) qui constitue la base pour la recherche. L'adulte cherche plus spontanément à se faire écouter qu'à bien écouter la parole des enfants. En CBS, l'attente du résultat exact doit faire place à l'attention au processus.

6.2 *Je n'ai pas le temps de venir à la formation, mais donnez-moi le dossier d'animation et je saurai me débrouiller pour passer la matière aux enfants. (JB-11-2003)*

6.3 *Une formation de 2h30 pour une séquence qui nous prépare à animer cinq rencontres avec les enfants, c'est beaucoup trop long. Maintenant qu'on sait comment ça marche, on pourrait juste prendre une heure pour voir ce qu'on doit faire avec les enfants. (JB-01-2004)*

Ces réactions proviennent de deux parents catéchètes qui semblent bien ne pas avoir intégré la formation pour adultes comme élément essentiel de leur rôle de catéchète. Leur intérêt demeure centré sur la tâche à accomplir, la matière à transmettre et l'outil de transmission. Tous leurs

repères demeurent au niveau des savoir-faire, en dehors de leur propre recherche personnelle. Pourtant, c'est à travers la fréquentation répétée de processus de symbolisation vécus durant les catéchèses d'adultes où chacun prend la parole et cherche avec d'autres, que le catéchète développe sa capacité à bien accompagner les enfants dans leur propre recherche.

Pointes d'observation

Suite au regroupement des échantillons sélectionnés, nous pouvons observer des points dominants qui démontrent bien les difficultés d'intégration de la logique pédagogique promue par la CBS. Nous les résumons ainsi.

- Les catéchètes sont préoccupés par les savoirs préétablis à transmettre plus que par la recherche de sens (selon le niveau de parole) visée par la pédagogie de la CBS.
- Ils cherchent à tout expliquer plutôt qu'à inciter les enfants à donner du sens selon leur niveau de parole. Ils sont habitués à la clarté plutôt qu'à l'errance dans la recherche de sens, inhérente à l'approche de la CBS..
- Leur rapport au texte demeure souvent enfermé dans la vérité factuelle (les faits) plutôt qu'en recherche de vérités symboliques (Pourquoi dit-on

cela de cette manière? Qu'est-ce qu'on veut nous faire comprendre?) Ceci entraîne une difficulté à accompagner les jeunes (+10 ans) vers le jaune.

- Ils attendent l'actualisation biblique (jaune existentielle) trop tôt ou bien la réduise à une application morale (bleu-vert).
- Ils ont tendance à être directifs au niveau du contenu plutôt qu'au niveau du processus.
- Ils recherchent plus l'efficacité pratique que la cohérence pédagogique.

2.3 Problématique émergente

Ces observations nous amènent à constater que les adultes catéchètes transportent des réflexes qui proviennent d'autres modèles pédagogiques et catéchétiques que ceux promus par la CBS. Ils ont particulièrement tendance à donner aux enfants ou à attendre d'eux des réponses toutes faites, sans tenir compte du niveau de compréhension du langage biblique ou liturgique qui appelle une compréhension symbolique. Bien que la formation offerte à ces adultes mette l'accent sur le processus de compréhension plutôt que sur le contenu final, elle ne semble pas modifier en profondeur leur rapport aux médiations religieuses ni aux procédures pédagogiques qu'ils utilisent.

La problématique à creuser serait donc celle du difficile passage d'un modèle pédagogique préoccupé par la transmission de savoirs préétablis à un modèle pédagogique axé sur le processus de construction de sens, par le sujet parlant, selon son stade de développement (niveau de parole).

CHAPITRE III : VERS LA NAISSANCE DU SUJET

Introduction

Dans cette troisième partie visant l'interprétation nous reprendrons la problématique qui émerge de l'observation en la mettant en relation avec différents référents, afin d'éclairer le difficile passage d'un modèle pédagogique préoccupé par la transmission de savoirs préétablis, à un modèle pédagogique axé sur le processus de construction de sens, par le sujet parlant, selon son stade de développement (niveau de parole).

Pour ce faire, nous situerons d'abord la problématique dans le contexte plus large de l'Église du Québec, en partant du diagnostic des évêques qui reconnaît le besoin de revoir le type de formation offert aux chrétiens d'aujourd'hui. Avec l'aide de Eugen Drewermann, nous découvrirons que ces derniers ont subi l'influence du rationalisme ambiant jusque dans leur rapport à la Bible. Il se sont vus minimiser comme sujets au profit du savoir, à cause de ce positivisme qui favorise l'angle réducteur de l'objectivité. Nous pourrons alors mieux comprendre comment une formation qui s'en tiendrait simplement à offrir de nouveaux savoirs ne permettrait pas une réelle intégration personnelle. Avec le théologien André Fossion, nous verrons que le sujet croyant ne peut s'approprier de nouvelles représentations qu'en passant par un processus de déconstruction de ses anciennes représentations. Ce problème n'est pas propre au monde des croyants puisque nous le retrouvons dans le domaine de

l'éducation où la relation éducative est actuellement remise en question dans le contexte de la réforme de l'éducation. Grâce à Jacques Tardif, nous pourrions mieux comprendre comment les différents courants psychologiques, issus des modèles éducatifs qui nous ont façonnés, exercent une influence marquante lorsqu'on cherche à opérer des changements pédagogiques. Nous reconnaitrions alors, plus particulièrement, l'influence de la psychologie behavioriste dans le modèle de transmission qui a prédominé chez les chrétiens. Pour opérationnaliser le passage, nous découvrirons, avec Jean Monbourquette, que l'utilisation de l'allégorie permet de rejoindre plus facilement le sujet jusque dans ses représentations inconscientes. Selon lui, les modèles qui nous façonnent sont, d'une bonne part, inconscients et le discours rationnel ne suffit pas à les modifier. Nous concluons donc ce chapitre par une interprétation théologique cohérente avec l'approche de la Catéchèse Biblique Symbolique, c'est-à-dire en utilisant le mode narratif de l'allégorie. Pour ce faire, nous situerons notre problématique sous l'éclairage des Écritures qui nous offrent une multitude d'images pouvant éclairer les transformations à opérer. Nous utiliserons le récit de la Tour de Babel comme métaphore du modèle monolithique de transmission de savoirs préétablis. Ce modèle étant appelé à être remis en question, nous poursuivrons notre métaphore en intégrant le personnage de Nicodème interpellé par Jésus à entrer dans un processus de renaissance non moins évident que celui auquel les catéchètes sont appelés. Nous verrons, finalement, en quoi cette difficile conversion pourrait être liée au penchant naturel à l'idolâtrie. Cette

interprétation théologique nous amènera à reconnaître le passage fondamental à vivre, à savoir passer d'un monde d'objets à un monde de sujets.

3.1 Une formation déficiente

Lorsque nous situons la problématique observée dans le contexte plus large de l'Église du Québec, nous pouvons constater que notre diagnostic est partagé par l'ensemble des évêques qui reconnaissent le besoin de reconsidérer le type de formation à offrir aux chrétiens d'aujourd'hui.

Il y a quelques années, les évêques du Québec ont lancé l'appel à « Annoncer l'Évangile dans la culture actuelle au Québec »⁴⁰, en invitant les chrétiens à considérer la société contemporaine comme un lieu de mission. Dans un même mouvement, ils nous ont invité à reprendre en charge la formation à la vie chrétienne⁴¹ qui avait été assumée en grande partie par l'école, depuis nombre d'années. Devant cet immense défi, les évêques du Québec constatent à quel point les chrétiens souffrent de carences importantes en matière de formation. Pour faire face au défi de l'évangélisation, ils insistent, entre autres, sur certaines compétences à développer.

⁴⁰ A.E.Q. *Annoncer l'Évangile dans la culture actuelle au Québec*. Éditions Fides, 1999. 101 p.

⁴¹ A.E.Q. *Jésus Christ, chemin d'humanisation, Orientations pour la formation à la vie chrétienne*, Montréal, Médiaspaul, 2004, 112 pages.

« Aptitude à lire l'Écriture et à l'actualiser »⁴²

Depuis Vatican II, la Bible est devenue très accessible pour les chrétiens, mais on a négligé de développer chez eux une compétence à la lire et à l'actualiser. Parallèlement, un phénomène de démocratisation de la Bible est apparu avec les multiples interprétations qui s'en suivent. Il en découle une incapacité chez plusieurs chrétiens à entrer en dialogue avec leurs contemporains, étant mal situés eux-mêmes par rapport à leur propre compréhension de l'Écriture et la spécificité d'une interprétation chrétienne des Écritures.

« Aptitude à chercher des raisons de croire et à développer l'intelligence de la foi. »⁴³

Dans le même ouvrage, les évêques nous rappellent également, qu'autrefois, on apprenait les contenus de la foi que l'on répétait souvent sans comprendre. Aujourd'hui, l'homme moderne, influencé par les approches scientifiques, ne se contente plus de mémoriser : il questionne et veut comprendre. La situation s'est inversée par rapport à celle du temps du catéchisme. Avant, le maître interrogeait et l'élève répondait par la réponse apprise. Maintenant, l'élève pose des questions, soulève des objections et le maître doit conduire la recherche. Pour entrer dans ce nouveau paradigme, les chrétiens doivent donc développer la compétence à entrer et à faire entrer dans un processus de recherche qui mène à l'intelligence de la foi.

⁴² A.E.Q. *Annoncer l'Évangile dans la culture actuelle au Québec*. Éditions Fides, 1999, p. 73

⁴³ *Ibid.* p. 77.

Le modèle de transmission remis en question

Pour les évêques, il ne s'agit donc pas simplement d'acquérir savoir et méthode mais d'entrer en dialogue, ce qui suppose un sujet capable d'assumer celui-ci. Cependant, ce changement de paradigme n'est pas sans rencontrer de résistances.

Les chrétiens actuels, qui se retrouvent dans des rôles de catéchètes, ont reçu, pour la plupart, à la fois un modèle de transmission rationnel et un message tout fait. Ils n'ont pas été habitués à chercher leurs propres raisons de croire, ni à s'objecter devant l'autorité pastorale de leurs enseignants. Les chrétiens, en général, ont donc peu d'expérience et de référence dans une approche dialogale et leur identité chrétienne s'en trouve fragilisée. Ainsi, toute question ouverte ou toute interprétation autre que celle reçue d'autorité deviennent menaçantes. Devant ces dangers ressentis, le modèle de l'autorité et des réponses toutes faites sert de protection et la peur les renvoie vers le connu.

3.2 L'angle réducteur de l'objectivité

Pour approfondir ce diagnostic concordant, nous pouvons le relier à la culture scientifique et rationaliste qui a étendu son influence jusqu'à notre rapport à la religion. Selon Eugen Drewermann⁴⁴, ce positivisme a minimisé le sujet au profit du savoir, en favorisant l'angle de l'objectivité. Drewermann nous

⁴⁴ Eugen Drewermann, *La parole qui guérit*, Paris, Cerf, 1991, (p.57-67)

explique que, depuis l'ère des Lumières, la société a mis l'accent sur la raison et l'objectivité, nous rendant étrangers à la poésie et à l'art et, par conséquent, incapables de comprendre le message religieux qui est d'ordre symbolique. En créant une rupture entre notre côté imaginaire et notre côté rationnel, nous avons créé un fossé entre la pensée rationnelle et les manières de penser l'invisible, entraînant ainsi une réduction du réel. Même la théologie s'est rationalisée en cherchant à faire entrer le mystère dans les catégories de la raison. Ainsi en est-il de l'exégèse historico-critique, issue de ce courant d'objectivité rationnelle, qui ne nous propose qu'un angle réducteur pour comprendre les récits bibliques. Les multiples découvertes de l'exégèse, qui ont mis l'accent sur l'historicité, nous ont amenés subtilement à croire que ce qui n'était pas historique ne pouvait qu'être « imaginaire » ou « inventé ». Se joignant ainsi à notre éducation rationnelle, l'exégèse historico-critique nous a habitués à considérer comme réelles que les choses objectivement repérables dans l'espace et le temps.

Drewermann met donc l'accent sur notre urgent besoin de développer une autre vision du réel que celle qui domine dans notre société moderne. Nous devons prendre conscience que les réalités intérieures, incluant les réalités religieuses, se donnent à connaître sous forme de symboles et qu'elles sont parfois même plus vraies, humainement, que les réalités extérieures.

Nous devons donc réapprendre à «lire la Bible, non plus comme un livre historique, mais comme un ouvrage nous révélant symboliquement ce qui vaut pour tous les temps »⁴⁵.

La peur de la parole subjective

À notre avis, si le courant d'exégèse historico-critique a peu soulevé ou fait remarquer les limites de son approche objective, qui s'est même imposée jusque dans le domaine catéchétique, c'est parce que, pour nous contemporains, les approches scientifiques sont devenues le critère de vérité, comme le fait remarquer Drewermann. Dans le contexte de cette forte influence objective, la parole personnelle est devenue non-crédible et même suspecte. Comment se risquer alors sur le terrain du dialogue, dans un tel contexte? Comment entrer dans une dynamique de recherche de sens lorsque la vérité demeure piégée dans l'extériorité?

Le Québec actuel est porteur de cette mentalité marquée par l'objectivité et les sciences exactes qui ont influencé le rapport aux médiations religieuses au point de nous couper l'accès à un autre type de rapport à notre héritage religieux. Les catéchètes baignent dans cette même mentalité où le lot de recherches savantes sur la Bible tend à leur faire croire qu'ils ont besoin de toutes ces connaissances pour faire de la catéchèse et aborder la Bible, sans lui faire dire n'importe quoi. À la limite, l'exégèse historico-critique risque d'exclure la dimension de Révélation en laissant le sujet à l'extérieur de toutes ces

⁴⁵ *Ibid.* p. 62.

informations savantes, collées aux événements passés. Cette option pour la vérité historique engendre une certaine méfiance à l'égard de toute interprétation personnelle. Au lieu de distinguer deux types de rapport au texte (deux types de rapport à la vérité), on a tendance à disqualifier la parole subjective par peur de se tromper. Les animateurs de la parole, enfermés souvent inconsciemment dans cet angle d'approche, y entraînent et maintiennent également les enfants. Les questions alors soulevées par les enfants insécurisent les animateurs(trices) qui se limitent à un rapport objectif face au texte. Leur animation de la parole s'en trouve alors piégée puisque l'animateur(trice) se centre sur les connaissances et non plus sur le processus d'élaboration d'une parole symbolique.

Il ne s'agit pas ici de renier la valeur reconnue de l'exégèse historico-critique qui est tout à fait pertinente dans son champ d'interprétation. Il s'agit plutôt de reconnaître la différence fondamentale entre l'angle d'approche extérieur de l'exégèse historico-critique et celui plus intérieur de la Catéchèse Biblique Symbolique ⁴⁶.

3.3 Déconstruire pour reconstruire

Par conséquent, une formation qui ne prendrait pas en considération cette prédisposition à se situer constamment en extériorité et qui s'en tiendrait

⁴⁶ Claude et Jacqueline Lagarde, *Au nom des Pères, La Bible pour la prière. Exégèse et catéchèse aujourd'hui*. Paris, Mame 1992, 175p.

simplement à offrir des nouveaux savoirs, ne permettrait pas une réelle intégration personnelle. C'est bien ce que le théologien André Fossion a lui-même constaté. En dépit des multiples initiatives consenties dans les domaines catéchétiques et homilétiques, depuis les dernières années, il a pu observer le peu d'influence que tous ces efforts ont opéré chez les chrétiens actuels. Il en conclut qu'il ne suffit pas d'offrir de nouvelles représentations plus adaptées. Une réelle intégration doit engager un processus de désapprentissage, sans quoi les vieilles représentations remontent constamment à la surface. Dans un chapitre touchant *le travail des représentations*, André Fossion⁴⁷ constate que

Même après de longues catéchèses de qualité, l'expérience montre souvent, chez les catéchisés, la résurgence d'un ensemble de représentations religieuses sommaires, théologiquement boiteuses, voire psychologiquement tordues.⁴⁸

Se référant aux théories pédagogiques contemporaines sur l'apprentissage, il tente de faire saisir la complexité, l'exigence et les étapes de l'acte catéchétique.

Selon les nouveaux acquis en matière pédagogique, les connaissances antérieures, qu'il nomme structures d'accueil de l'apprenant, représentent les points d'ancrage pour les nouveaux savoirs.

La connaissance se situe ainsi tout à la fois dans le prolongement des acquis antérieurs qui ont fourni le cadre et les éléments de compréhension, et par

⁴⁷ André Fossion, *Dieu toujours recommencé, Essai sur la catéchèse contemporaine*, Paris/Montréal, Lumen Vitae, Novalis, Cerf, Labor et Fides, 1997 (p. 119-138)

⁴⁸ *Ibid.* p. 119.

rupture à l'égard de ceux-ci – ou du moins par détour -, car tout doit être réorganisé d'une nouvelle manière, selon un autre modèle de pensée.⁴⁹

L'apprentissage serait donc à concevoir en terme de transaction entre les conceptions déjà établies et les savoirs nouveaux (savoir ou savoir-faire).

De le cas où les structures d'accueil de l'apprenant sont adéquates pour recevoir les nouveaux savoirs, l'apprentissage s'effectue sans rupture, c'est-à-dire de manière linéaire en développant ou élargissant les savoirs anciens.

Par contre, les apprentissages vraiment signifiants ne pouvant se réaliser sans conflit cognitif, l'apprenant doit abandonner ses représentations antérieures en réélaborant un nouveau système de représentations. Cette réorganisation implique une étape de déséquilibre ou de désapprentissage ouvrant le processus vers un nouvel équilibre. Cette phase de « *déséquilibration* » représente une notion centrale dans la théorie de Piaget. L'apprenant se retrouve devant un défi qu'il décide ou non de relever. Cette phase très chargée émotionnellement est insécurisante. Certains l'aborderont en minimisant l'inadéquation des savoirs acquis pour calmer leur insécurité. La phase de « *rééquilibration* » qui suit correspond à une reconstruction des structures cognitives. Tout ce processus demande un investissement d'énergie dans lequel le sujet acceptera de s'engager seulement s'il y trouve un intérêt. Si le sujet accepte de réorganiser son savoir au contact de nouvelles informations, cette réorganisation s'avérera durable dans la mesure où il pourra vérifier sa

⁴⁹ *Ibid.* p. 121. Fossion citant André GIORDAN et Gérard DE VECCHI, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenant aux concepts scientifiques*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1987, p. 66

pertinence dans la pratique, en éprouvant sa fécondité. Ainsi, l'apprenant risque toujours de s'accrocher à ses anciennes représentations, soit parce qu'il veut éviter la crise plus ou moins aigue que pourrait provoquer la réorganisation de ses savoirs, soit par manque de temps pour intégrer les nouvelles connaissances en les vérifiant dans la pratique. Les formateurs sont souvent confrontés à ce blocage de l'apprentissage en constatant combien le savoir enseigné est peu intégré.

Selon Fossion, « les anciennes représentations dans le domaine religieux s'avèrent particulièrement tenaces sans doute parce que davantage liées à l'affectivité et moins sujettes à la vérification empirique »⁵⁰. Bien que des représentations plus adéquates soient apportées, celles qui viennent de l'enfance ou de stéréotypes sociaux demeurent en quelque sorte intouchables. Citant quelques exemples observés, en lien avec des thèmes majeurs de la foi chrétienne comme : la création, le péché, l'enfer, la vie éternelle, le jugement, etc., Fossion explique que malgré l'incohérence apparente de certaines représentations déficientes, ces dernières peuvent demeurer ancrées en profondeur, soit parce qu'elles servent de références depuis longtemps, soit parce que le sujet ne dispose pas d'un autre système de représentations qui le motive suffisamment pour entamer le processus de réorganisation.

Par conséquent, la persistance des anciens réflexes et représentations chez les catéchètes, malgré leur formation en Catéchèse Biblique Symbolique, démontre

⁵⁰ *Ibid.* p. 127.

bien la nécessité de déconstruire les représentations qu'ils se font de leur rôle, tout autant que du contenu catéchétique avec lequel ils entretiennent un rapport extérieur.

3.4 Vers une nouvelle conception de la relation éducative

Cette problématique n'est pas spécifique aux catéchètes. Nous la retrouvons dans le domaine de l'éducation en général. Du côté de la formation des maîtres, on peut observer des écarts et des carences importantes dans la manière d'intégrer les nouveaux repères éducatifs inhérents à la réforme⁵¹ proposée par le Ministère de l'Éducation, qui repose sur le développement des compétences de l'élève.

Ce nouveau type d'enseignement « stratégique » comporte des repères provenant des plus récentes découvertes dans le domaine de la psychologie cognitive. Dans le premier chapitre⁵² de son ouvrage sur le sujet, Jacques Tardif s'attarde, entre autres, à démontrer comment les modèles éducatifs portés par les enseignants, sont toujours influencés par un ou l'autre type de psychologie sous-jacente. Qu'il s'agisse de la psychologie behavioriste, humaniste ou encore cognitiviste, c'est elle qui influence l'enseignant dans sa

⁵¹ http://www.meq.gouv.qc.ca/reforme/prog_form.htm

⁵² Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Éd. Logiques, 1992. 474 p. Notre résumé reprend surtout les propos de l'auteur, au chapitre 1 (p. 61 -81) : Introduction à la psychologie cognitive (p. 25-81).

manière de concevoir l'enseignement et l'apprentissage. Ainsi, pour opérer un changement de modèle éducatif, il est nécessaire de mettre en lumière quel type d'influence psychologique porte l'enseignant et qui commande ses actions, de manière explicite ou implicite. Cet éclairage veut permettre aux enseignants de mieux analyser leurs actions, d'en comprendre les origines et ainsi générer de nouvelles stratégies éducatives, plus cohérentes avec la réforme proposée.

Tardif présente la psychologie behavioriste comme étant un courant de la psychologie axé sur l'observation des règles et des lois du comportement humain. Ce courant est né au début du 20^e siècle, à partir de la conviction qu'il était impossible d'observer, de manière scientifique, les phénomènes mentaux et qu'il fallait s'en tenir aux comportements observables. Cette orientation a marqué la psychologie pendant cinquante ans et a grandement imprégné la conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans cette optique, « l'enseignant analyse davantage la performance de l'élève que les stratégies ou les processus qui lui permettent d'atteindre ce niveau de performance. »⁵³ Selon cette conception où seuls les comportements observables et mesurables sont pris en compte, l'enseignant est orienté vers des unités d'apprentissages plutôt que vers une conception unifiée du processus d'apprentissage. Ainsi, les évaluations deviennent fréquentes et soumises au seul critère de la performance finale. La psychologie behavioriste est basée sur une conception de stimulus-réponse. Dans cette logique, l'enseignant apporte beaucoup

⁵³ *Ibid.* p. 63.

d'attention à l'organisation de l'environnement et à la planification des apprentissages qu'il doit programmer à l'avance, en tenant toujours compte des notions préalables. Son rôle est interventionniste. Dans cette conception stimulus-réponse, la rétroaction est fournie fréquemment à l'élève et s'applique essentiellement au produit de la performance. La même logique s'applique dans le domaine affectif (motivation, estime de soi, etc..) où l'on insistera sur le renforcement extérieur des comportements.

L'influence de la psychologie humaniste en enseignement est moins visible et circonscrite, bien qu'elle ne soit pas négligeable pour autant. Selon ce courant psychologique, « la personne est réputée connaître ce qui est nécessaire pour assurer sa croissance personnelle et elle peut trouver les moyens d'actualiser cette croissance dynamique dans la mesure où l'environnement met à sa disposition ce qu'il faut pour qu'elle découvre ce qui est important pour elle. »⁵⁴ Dans cette conception, l'enseignant est non-interventionniste envers l'élève mais plutôt investi au niveau de l'environnement à lui offrir. L'enseignant accompagne la démarche de l'élève qui choisit lui-même ses activités selon ses besoins et intérêts. La rétroaction que lui offre l'enseignant vise une certaine objectivation de son évolution, mais dans une perspective globale où l'on accorde une attention particulière à la dimension affective. Les préoccupations de l'enseignement se portent sur la promotion de l'identité personnelle. Dans cette conception humaniste, l'élève s'adonne à des tâches complètes,

⁵⁴ *Ibid.* p. 67.

complexes et signifiantes. Le rôle de l'enseignant est d'apporter le support requis, au cours de ces activités signifiantes, afin d'aborder les notions jugées essentielles à sa démarche d'apprentissage.

L'influence de la psychologie cognitive, elle, se distingue par son « accent mis sur les stratégies qui permettent l'atteinte d'une performance. »⁵⁵ Ainsi, l'enseignant devient tout autant préoccupé par les stratégies utilisées par l'élève que par les résultats obtenus. Dans cette cohérence, l'évaluation sera plus souvent formative et axée sur la construction graduelle de la connaissance. L'enseignant participe étroitement à la construction du système cognitif de l'élève en tenant toujours compte de ses connaissances antérieures pour y associer ce qu'il lui présente. L'enseignant collabore avec l'élève à la construction de règles, en lui fournissant plusieurs exemples et contre-exemples. Il présente les connaissances à l'aide de réseaux sémantiques et de schémas pour faciliter l'intégration et la mémoire à long terme. Le rôle de l'enseignant ressemble à celui d'un entraîneur et d'un médiateur qui aide l'élève à sélectionner les éléments les plus utiles et susceptibles de faire de lui un expert tant au point de vue cognitif que métacognitif.

Du point de vue affectif (estime de soi et motivation), l'enseignant aide l'élève à se définir des buts réalistes où celui-ci peut expérimenter la conscience, la responsabilité et le contrôle de sa réussite.

⁵⁵ *Ibid.* p. 70.

Pour démontrer en quoi ces nouveaux paradigmes sont déjà bien implantés dans les discussions et la compréhension des activités humaines, l'auteur situe la place de la psychologie cognitive dans le champ de la science cognitive reconnue officiellement depuis une vingtaine d'années. Cette science rassemble les efforts des chercheurs de cinq disciplines s'intéressant au fonctionnement de la pensée humaine, à savoir la philosophie, la linguistique, l'intelligence artificielle et les neurosciences et, bien sûr, la psychologie. Du côté de la philosophie, elle a surtout contribué à la clarification de différents concepts et modèles proposés. La linguistique s'est affairée à décrire la structure du langage humain et la nature de l'acquisition du langage naturel. C'est l'intelligence artificielle, en tant que sous-ensemble de la science informatique, qui a fourni les informations les plus significatives à la science cognitive, en reproduisant les activités de l'intelligence humaine par informatique. Finalement, les neurosciences ont étudié les bases physiologiques des processus de traitement de l'information dans le cerveau.

En fonction de notre problématique, les repères proposés par Tardif nous aident à comprendre que les adultes à qui nous avons affaire actuellement ont subi plus particulièrement l'influence de la psychologie behavioriste et sont donc prédisposés à reproduire inconsciemment ce type d'approche. Ayant été eux-mêmes catéchisés dans un modèle behavioriste, qui visait le produit final de la bonne réponse et du bon comportement moral, ils sont enclins à répéter le

même modèle et les mêmes « réponses toutes faites »⁵⁶. Même si la Catéchèse Biblique Symbolique s'apparente davantage au modèle de construction des savoirs issu de l'influence de la psychologie cognitive, les catéchètes ont du mal à intégrer cette approche qui requiert une autre vision de l'apprentissage. Par conséquent, la formation en Catéchèse Biblique Symbolique devrait davantage provoquer la prise de conscience et l'analyse des repères spontanés, issus de l'influence laissée par la psychologie behavioriste, afin de favoriser les changements attendus.

3.5 Du modèle inconscient au modèle conscient

Afin de réaliser le changement de repères souhaité, il semblerait que la simple réflexion rationnelle ne suffise pas. En reliant notre problématique au domaine de la psychologie, plus spécifiquement au niveau thérapeutique, nous pouvons mieux comprendre comment se structurent les représentations internes de la personne et pourquoi le simple discours rationnel ne réussit pas toujours à lui faire opérer les changements souhaités et souhaitables.

⁵⁶ « Malgré l'évolution de la psychologie de l'enfant et des sciences de l'éducation, nous maintenons le statu quo éducatif...Malgré nos bonnes volontés et le bien-fondé de notre souci d'amener l'enfant à devenir le principal agent de ses apprentissages, nous continuons à lui donner du « tout cuit », à lui éviter les difficultés et à lui aplanir les obstacles. » Hayat Makoul-Mirza, *Pédagogie différenciée et croissance spirituelle des écoliers*, Montréal, Médiaspaul, 1994, (p. 275)

Dans un petit ouvrage intitulé « *Allégories thérapeutiques* »⁵⁷, Jean Monbourquette pointe deux approches différentes utilisées en thérapie. La première qui utilise la réflexion rationnelle, et l'autre, plus intuitive, qui utilise l'allégorie afin de faire entrer la personne dans un processus où elle découvre, de l'intérieur, une nouvelle vision de la réalité.

En se référant à René Jaouen, un missionnaire anthropologue, l'auteur introduit à deux types de pédagogie. Il y a d'abord celle du maître en Occident qui transmet les connaissances par enchaînement linéaire de concepts en vue de transmettre un message le plus clairement possible. Puis, il y a celle de l'initiateur africain qui procédera davantage par parcours concentriques en offrant des messages voilés à son disciple et en l'amenant à chercher des liens qui le mèneront au cœur du mystère. Dans le domaine de la psychologie, il existe des courants⁵⁸ qui se rattachent davantage à cette figure du guide et qui lancent leurs clients dans une expérience quasi rituelle.

L'utilisation de l'allégorie se distingue d'un mode de transmission extérieure au sujet connaissant. Elle représente plutôt un processus par lequel la personne fait une découverte à partir de l'intérieur et accède ainsi à une nouvelle connaissance qui émerge du pré-conscient au conscient. Souvent, il ne s'agit pas tant de nouvelles informations que d'une nouvelle vision de la réalité, vision qui révèle de nouveaux aspects du réel. L'auteur utilise le terme de "maïeutique"

⁵⁷ Jean Monbourquette, *Allégories thérapeutiques, Histoires pour instruire et guérir*, (Brochure en vente chez l'auteur), 175, Main, Ottawa.

⁵⁸ Que l'on pense à Moreno en psychodrame, à Perls en Gestalt, ou à Erichson, aux fondateurs de la "Brief Therapy" et de la "Strategic Therapy".

pour décrire "l'accouchement de l'esprit" qui s'opère grâce à l'allégorie. Comme si la nouvelle connaissance était déjà présente dans l'inconscient et qu'elle émergeait soudain à la conscience.

Quel dynamisme intérieur s'opère par l'allégorie? Nous possédons tous une représentation du monde dont nous entretenons la cohérence. Lorsqu'une personne se trouve confrontée, par le biais de l'allégorie, à une nouvelle expérience, il se crée en elle un déséquilibre interne qui stimule le besoin de retrouver la cohérence. L'allégorie produit, en quelque sorte, une nouvelle expérience à intégrer à son modèle du monde. L'auditeur de l'allégorie commence d'abord par la relier à ses représentations du monde. Par un processus d'identification aux personnages du récit, il se retrouve symboliquement mis en scène dans son réseau de relations quand, soudain, l'histoire prend une direction imprévue et l'entraîne vers d'autres visions qu'il pourra intégrer à son monde de croyances. Ainsi, l'allégorie l'amène à modifier en profondeur ses manières de sentir, de penser, de se comporter, sans qu'on ait eu besoin d'inclure explicitement une morale à l'histoire. Cependant, ce processus n'est pas infaillible puisque l'expérience fictive risque aussi d'être rejetée par son destinataire, si elle semble trop nouvelle ou insensée pour lui.

L'allégorie a également le pouvoir d'évoquer et d'instruire à plusieurs niveaux de conscience à la fois car elle offre une multitude d'interprétations possibles. Se référant aux paraboles de Jésus, l'auteur indique par exemple comment

l'histoire du père et de ses deux fils peut être comprise comme une belle histoire de pardon mais qu'elle peut aussi éveiller en nous une expérience quasi mystique de la bonté de Dieu.

L'auteur aborde ensuite cinq conditions permettant à l'allégorie d'opérer son effet évocateur dans le cadre thérapeutique :

- 1) le conteur doit interpeller le meilleur de son client en le guidant par la qualité de ses histoires dans l'univers de la sagesse et de la spiritualité;
- 2) un climat de confiance et d'acceptation est nécessaire. car la quête intérieure que vise l'allégorie ne peut se réaliser si le client reste sur la défensive;
- 3) le conseiller doit être convaincu que son client a tout en lui pour s'aider lui-même et qu'il suffit de lui rendre ses ressources accessibles en les stimulants;
- 4) le client est plus ouvert à recevoir l'enseignement d'une histoire lorsqu'il est dans un moment de confusion (c'est-à-dire quand son modèle du monde est ébranlé);
- 5) l'effet de l'allégorie n'est pas immédiat. Suite à l'allégorie, une lente réorganisation du psychisme de l'auditeur produit des changements de comportements qui s'observent surtout sur du long terme.

Lorsque l'on situe notre problématique en lien avec cette conception de la restructuration interne de nos représentations, on peut comprendre que les catéchètes sont au prise avec un imaginaire inconscient concernant leur rôle et qu'un simple discours rationnel ne réussit pas à restructurer une nouvelle vision de leur tâche, ni à modifier leurs comportements. L'utilisation d'allégories, dans le cadre de la formation des catéchètes, pourrait être d'une aide précieuse afin de rejoindre leurs représentations internes, tout en favorisant une restructuration de leur modèle d'intervention. Profitant, entre autres, du moment de confusion provoqué par la remise en question de l'approche behavioriste qui les a modelés, l'allégorie pourrait favoriser l'entrée dans une nouvelle représentation de leur rôle comme catéchète.

3.6 La tour de Babel s'effondre

Cette dernière partie du chapitre se consacrera à l'interprétation plus spécifiquement théologique de notre problématique. Nous avons choisi de la traiter dans un style semblable à l'allégorie et plus cohérent avec l'approche de la Catéchèse Biblique Symbolique, qu'une réflexion purement rationnelle et dogmatique. À partir de récits bibliques choisis, nous invitons le lecteur à entrer en jeu, dans l'histoire racontée, en se laissant porter par son imagerie afin de saisir de manière symbolique le passage théologique à opérer. Pour ce faire, nous avons choisi principalement deux récits bibliques pour baliser le trajet de notre interprétation, tout en ajoutant des évocations d'autres extraits bibliques

renvoyant, par le biais des images, aux mêmes enjeux sous-jacents. Tout d'abord, le récit de la Tour de Babel (Gn 11,1-9) nous est apparu comme étant une image parlante et révélatrice du modèle monolithique de transmission de savoirs perpétué par les catéchètes. La tour de Babel représentant l'ancien paradigme à dépasser, nous poursuivrons notre interprétation en accompagnant le bon scribe Nicodème (Jn 3, 1-10) dans le processus d'initiation auquel Jésus l'invite à entrer et qui nous permettra, peut-être, à nous aussi, de naître à une nouvelle vision de nous-mêmes et de Dieu.

Mais laissons-nous d'abord porter par l'imagerie de la Tour de Babel, qui nous livre tout un monde de représentations.

La terre entière se servait de la même langue et des mêmes mots. Or en se déplaçant vers l'orient, les hommes découvrirent une plaine dans le pays de Shinéar et y habitèrent. Ils se dirent l'un à l'autre: "Allons! Moulons des briques et cuisons-les au four." Les briques leur servirent de pierre et le bitume leur servit de mortier. "Allons! dirent-ils, bâtissons-nous une ville et une tour dont le sommet touche le ciel. Faisons-nous un nom afin de ne pas être dispersés sur toute la surface de la terre. (Gn 11, 1-4)

Depuis des générations, la catéchèse ne faisait que transmettre des formules préfabriquées qu'il suffisait de répéter et d'empiler les unes par dessus les autres comme des briques toutes moulées au même discours, répété en extériorité. Tous devaient parler cette même langue qui représentait le moule dans lequel devaient être modelées toutes les nouvelles générations de chrétiens. Tous ceux qui se joignaient à la construction étaient d'avis que c'était

le bon moyen de ne pas se disperser et de posséder la connaissance de Dieu ou, si l'on veut, de « toucher le ciel ». Puis...

Le SEIGNEUR descendit pour voir la ville et la tour que bâtissaient les fils d'Adam. "Eh, dit le SEIGNEUR, ils ne sont tous qu'un peuple et qu'une langue et c'est là leur première oeuvre! Maintenant, rien de ce qu'ils projettent de faire ne leur sera inaccessible! (Gn 11, 5-6)

Quelle est donc cette manière de bâtir ? se dit Dieu, N'ai-je pas créé les êtres humains à mon image et à ma ressemblance, capables d'une parole créatrice? Quelle est donc cette œuvre d'uniformité et jusqu'où les fils d'Adam sont-ils prêts à aller pour la perpétuer?

Allons, descendons et brouillons ici leur langue, qu'ils ne s'entendent plus les uns les autres! (Gn 11, 7)

Et voilà que survient la confusion. Heureuse confusion voulue par Dieu pour redonner à chacun sa parole personnelle et mettre fin à l'unité ou plutôt à la conformité. Heureuse confusion qui entraîna un mouvement de distance, nécessaire au vrai dialogue. Cesser de simplement répéter les réponses préfabriquées pour aller chercher à l'intérieur de soi, là où souffle l'Esprit, l'écho qui cherche à naître de la parole.

De là, le SEIGNEUR les dispersa sur toute la surface de la terre et ils cessèrent de bâtir la ville. Aussi, lui donna-t-on le nom de Babel car c'est là que le SEIGNEUR brouilla la langue de toute la terre et c'est de là que le SEIGNEUR dispersa les hommes sur toute la surface de la terre. (Gn 11,8)

Cette confusion qui embrouille tout, au point de disperser les ouvriers qui cessent de construire la Tour, ne serait-elle pas salutaire? Cette tour de

« babillage » sans résonance existentielle était peut-être mal fondée puisque la voilà qui s'effondre au premier orage⁵⁹ ou à la moindre parole embrouillée (critique ou divergente). Cet effondrement n'est-il pas le résultat d'une construction fragile parce qu'insuffisamment enracinée dans le sujet?

Pour consentir à quitter la construction de cette Tour de Babel, n'est-il pas nécessaire de passer par cette confusion salutaire qui nous dépossède de nos certitudes sur Dieu? En réalité, l'enjeu fondamental ne consiste pas à évacuer la langue commune (c'est-à-dire la langue biblique), mais plutôt à changer notre manière de « construire » les croyants. La langue, qui représente en quelque sorte notre trésor, doit nécessairement être transmise et apprise afin que nous puissions tirer de ce vieux trésor une parole toujours neuve et créatrice. (*Mt 13, 52*)

Pour essayer d'entrer dans un nouveau modèle plus initiatique, poursuivons notre allégorie en intégrant le personnage du bon scribe Nicodème, interpellé par Jésus à entrer dans un processus de renaissance pas plus évident que celui auquel les catéchètes sont appelés.

Mais il y eut un homme d'entre les pharisiens, nommé Nicodème, un chef des Juifs, qui vint, lui, auprès de Jésus, de nuit, et lui dit: Rabbi, nous savons que tu es un docteur venu de Dieu; car personne ne peut faire ces miracles que tu fais, si Dieu n'est avec lui. Jésus lui répondit: En vérité, en vérité, je te le dis, si un homme ne naît de nouveau, il ne peut voir le royaume de Dieu.

(Jean 3, 1-4)

⁵⁹ Comme la maison construite sur le sable qu'évoque la parabole de Jésus (Mt 7, 26)

Ce bon scribe Nicodème, appuyé sur sa construction de savoirs bien établis, vient rencontrer Jésus de nuit. Serait-il soudain ébranlé dans ses certitudes sur Dieu au point de se retrouver dans l'obscurité? Ainsi, Nicodème nous rappelle que la remise en question de nos savoirs sur Dieu n'est jamais chose facile puisqu'elle nous plonge, en quelque sorte, dans la nuit. Jésus sait bien que cette plongée dans la nuit (ou cette déconstruction de nos représentations) fait partie du processus de renaissance qui permet de « voir » le Royaume de Dieu, non plus à partir de la chair extérieure de la lettre, mais plutôt dans le souffle intérieur de l'Esprit.

Nicodème lui dit: Comment un homme peut-il naître quand il est vieux? Peut-il rentrer dans le sein de sa mère et naître? Jésus répondit: En vérité, en vérité, je te le dis, si un homme ne naît d'eau et d'Esprit, il ne peut entrer dans le royaume de Dieu. Ce qui est né de la chair est chair et ce qui est né de l'Esprit est esprit. Ne t'étonne pas que je t'aie dit: Il faut que vous naissiez de nouveau.

(Jean 3, 4-7)

Pourquoi devrions-nous nous étonner de devoir passer, nous aussi, par cette renaissance qui semble bien être le chemin incontournable pour « entrer » dans le monde de Dieu?

Nicodème, qui s'étonne de devoir entrer de nouveau dans le sein de sa mère alors qu'il est vieux, n'a pas saisi que la renaissance proposée par Jésus consiste à replonger (de l'intérieur) dans le sein des Écritures? Ne doit-il pas apprendre à entrer dans l'Esprit de cette langue maternelle biblique jusqu'à ce qu'elle devienne Parole de Dieu, pour lui? Pour ce faire, le chrétien a besoin de s'exercer à entendre le bruit fugace de l'Esprit à travers une parole

balbutiante qui cherche l'écho de son Dieu puisque le souffle ne peut s'enfermer dans la chair de la lettre. Comme le vent qui souffle où il veut, la parole créatrice permet la dispersion de Babel voulue par Dieu afin que chacun retrouve la parole.

Le vent souffle où il veut, et tu en entends le bruit; mais tu ne sais d'où il vient, ni où il va. Il en est ainsi de tout homme qui est né de l'Esprit. Nicodème lui dit: Comment cela peut-il se faire? Jésus lui répondit: Tu es le docteur d'Israël et tu ne sais pas ces choses? (Jean 3, 8-10)

Lorsque les nouveaux « scribes » catéchètes ne savent pas trop comment « entrer » eux-mêmes dans leur parole intérieure qui donne souffle à la Parole de Dieu, comment peuvent-ils aider d'autres à y entrer?

Un aveugle peut-il guider un aveugle? Ne tomberont-ils pas tous les deux dans un trou? (Lc 6, 39)

Lorsque les catéchètes demeurent enfermés dans une simple répétition de leurs savoirs sur Dieu, ils sont, en quelque sorte, des guides aveugles, sourds et muets à la fois. Ils deviennent incapables d'écouter réellement la parole des enfants; cette parole qui peut être elle aussi souffle, comme celle de tout sujet. De plus, leur flot de paroles demeurent muettes, parce que piégées dans un rapport extérieur, sans résonance existentielle. Au lieu de guider les enfants à travers ce processus de découverte que devrait être la catéchèse, ils se cramponnent à la chair de la lettre sacrée au détriment de la parole balbutiante des enfants.

Cette tendance qu'ont les catéchètes à sacraliser les mots et ainsi à confondre la Révélation biblique avec un savoir exact sur Dieu, revient en quelque sorte à

enfermer Dieu dans le registre des choses sur lesquelles on peut avoir prise. En termes bibliques, n'est-ce pas ce qu'on appelle de l'idolâtrie? Aujourd'hui, comme à Babel, on cherche encore à « toucher le ciel » et à contenir Dieu dans la Tour de nos savoirs. Les catéchètes qui procèdent de cette manière conçoivent la Révélation de Dieu comme un savoir extérieur qu'ils traitent, en quelque sorte, comme une idole sacrée et intouchable. En agissant ainsi, ils se situent inconsciemment dans un rapport d'autorité, à la fois sur Dieu lui-même ainsi que sur ceux qu'ils catéchisent. Ils se retrouvent dans le rôle de ceux qui « savent » qui est Dieu et qui doivent le répéter fidèlement aux enfants qui ne le « savent » pas. Par conséquent, cela entraîne un dysfonctionnement de l'acte catéchétique. En effet, accepter que Dieu se révèle à travers la remise en question de nos savoirs construits de l'extérieur, c'est consentir à perdre cette fausse autorité sur Dieu; c'est reconnaître la tentation de l'idolâtrie. Au niveau spirituel, c'est une conversion difficile à vivre et notre observation nous a amenée à constater combien elle s'effectue lentement. Même si l'adulte peut concevoir que la Bible ne soit pas un reportage et que le langage religieux soit symbolique, ce n'est que graduellement que tel ou tel récit devient révélation intime pour lui. C'est à travers les expériences répétées où il consent à remettre en question ses « représentations extérieures » et qu'il creuse de l'intérieur le sens de ces récits avec d'autres et jusque dans sa prière, qu'il acquiert une autre vision de la Révélation.

Aussi longtemps que l'adulte croit devoir transmettre des « savoirs » sur Dieu, il demeure impatient d'entendre les bonnes réponses de la part des enfants qu'il catéchise. Il conçoit et accepte difficilement le concept de croissance de la foi. L'idée d'une multitude de rapports au langage engendre chez-lui angoisse et besoin pressant de contrôler les résultats. L'idée des niveaux de parole peut être acceptée rationnellement, mais, dans les faits, l'adulte reste encore crispé sur les mots répétés avec exactitude. L'illusion d'un Dieu en clair est tenace.

Conclusion

Ce chapitre consacré à l'interprétation nous a aidée à mieux comprendre pourquoi ce passage d'un modèle pédagogique préoccupé par la transmission de savoirs préétablis à un modèle pédagogique axé sur le processus de construction de sens, est si difficile à réaliser.

Déjà, le diagnostic des évêques du Québec constatait des carences importantes dans le type de formation reçu par les chrétiens actuels qui se retrouvent dans des rôles de catéchètes. Ces derniers ne font que répéter à la fois le modèle de transmission rationnel et les messages tout faits qu'ils ont reçus. De plus, ils sont marqués par la mentalité ambiante positiviste qui les influence jusque dans leur rapport aux médiations religieuses, comme nous l'a fait remarquer Eugen Drewermann. Comme on l'a vu avec André Fossion, ce modèle de transmission objective de ces savoirs extérieurs est organisé dans des représentations inconscientes qui ont besoin d'être déconstruites, pour

pouvoir reconstruire des représentations plus adéquates. Nous avons retrouvé ce même problème dans le domaine scolaire et Jacques Tardif nous a aidé à comprendre que le type d'influence psychologique joue un rôle déterminant dans les modèles éducatifs que l'on reproduit bien souvent inconsciemment. Dans le cas des adultes catéchètes, c'est la psychologie behavioriste qui a souvent prédominé dans leurs expériences catéchétiques antérieures, ce qui entraîne des réflexes inconscients de types « bonnes réponses ». Par ailleurs, la simple réflexion rationnelle ne venant pas toujours à bout de ces modèles inconscients, Jean Monbourquette nous a aidée à voir que le monde des représentations inconscientes, est parfois plus facile à rejoindre sous le mode intuitif de l'allégorie. Nous avons donc exploré notre problématique sous l'angle symbolique des Écritures afin d'y reconnaître le type de conversion que les catéchètes sont appelés à vivre. Dans le cadre de la formation, les catéchètes sont invités à quitter la construction idolâtre de la Tour de Babel (modèle monolithique de transmission de savoirs sur Dieu) en accueillant la confusion salutaire que leur fait vivre la pluralité des langues ou questionnements. Pour pouvoir naître à une nouvelle manière de voir (Dieu, ainsi que leur rôle de catéchètes), ils doivent accepter que la remise en question, qui les plonge dans la nuit, fait bel et bien partie du processus à vivre pour eux-mêmes, d'abord, afin de ne plus être des guides aveugles.

En conclusion, ce parcours d'interprétation nous a amenée à reconnaître le passage fondamental qui consiste à passer d'un monde d'objets « moulés » à un monde de sujets « parlants ». L'ancien paradigme étant issu d'une

anthropologie rationnelle, tout ce qui importait se trouvait dans la transmission exacte des mots « idolâtrés ». Le nouveau paradigme met de l'avant une anthropologie biblique où la parole créatrice permet la naissance du sujet ainsi que la rencontre d'un Dieu sujet et « Parole ».

CHAPITRE IV : RÉHABILITER LA PAROLE

Introduction

Le chapitre précédent, consacré à l'interprétation, nous a amenée à mieux comprendre notre problématique et à garder confiance que ce difficile passage vers une pédagogie favorisant la naissance du sujet parlant n'est pas impossible. Avec le scribe Nicodème, nous nous sommes posé la question suivante: « Comment cela peut-il se faire? » Le présent chapitre sera destiné à traduire, en termes concrets, les pistes soulevées par notre interprétation en proposant des changements à opérer dans la pratique de formation en CBS, telle qu'elle était vécue et présentée au chapitre premier.

Pour réorienter notre pratique de formation, nous nous inspirerons de deux modèles d'intervention qui favorisent l'intégration des apprentissages recherchés. Le premier modèle provient de la formation à la pratique de la *philosophie avec les enfants* avec laquelle nous avons découvert des affinités certaines avec notre propre pratique. La philosophie avec les enfants, qui s'exerce sous le « modèle de la communauté de recherche », nécessite une approche non-directive qui permet aux enfants de penser par et pour eux-mêmes. Par conséquent, les difficultés d'intégration de cette approche, par les intervenants adultes, sont similaires à celles rencontrées dans l'animation de la parole en CBS et les risques de dérives pédagogiques y sont tout aussi présents. Nous avons donc exploré en quoi les stratégies pédagogiques

utilisées dans le cadre de la formation des futurs animateurs de communautés de recherches philosophiques pourraient nous apporter de nouveaux moyens d'améliorer notre propre pratique de formation.

Le deuxième modèle correspond au *processus de transformation des représentations* développé par André Fossion⁶⁰ qui nous a aidée à mieux comprendre les conditions d'un apprentissage intégré et qui propose, par une procédure en six étapes, des moyens concrets d'améliorer une pratique de formation. C'est à partir de ce *processus de transformation des représentations* que nous introduirons les pistes d'intervention suggérées par l'interprétation. Nous irons jusqu'à proposer des activités concrètes pouvant s'ajouter aux stratégies déjà en place dans le cadre de la formation actuelle, dont certaines sont au stade d'expérimentation dans le cadre d'une formation⁶¹ offerte à l'Institut de pastorale des dominicains, à Montréal.

Finalement, nous présenterons la nouvelle forme que devrait prendre notre formation en vue des résultats attendus. La situation souhaitée, telle qu'elle nous semble émerger de la problématique interprétée, nous amène à proposer une restructuration de la formation offerte en CBS. Nous en ferons l'illustration à l'aide d'un tableau synthèse présentant notre pratique de formation, renouvelée par l'incorporation des nouveaux moyens d'intervention

⁶⁰ Voir au chapitre précédent, au point 3.3.

⁶¹ Session sous le sigle THB 1071 « Approfondissement pédagogique en Catéchèse Biblique Symbolique »

proposés, en vue d'une meilleure intégration de l'approche catéchétique de la CBS.

4.1 La CBS et la philosophie pour enfants

D'une manière très semblable à l'approche de la Catéchèse Biblique Symbolique, *la pratique de la philosophie avec les enfants*⁶² met l'accent sur le processus mis en œuvre dans l'acte de penser et de construire un résultat (connaissance), par opposition avec l'éducation traditionnelle qui est d'abord centrée sur le résultat pré-construit. En *philosophie avec les enfants*⁶³, on se représente la connaissance comme «quelque chose qui se découvre et s'invente au moyen d'une recherche continue, soumise elle-même à la réflexion, à l'analyse et à la critique. Dans ce contexte, la priorité va au processus menant au résultat plutôt qu'au résultat lui-même.

En ce sens, l'animateur est en butte aux mêmes tentations que le catéchète qui anime une équipe d'enfants en CBS. Le risque de manipuler la parole vers les bonnes réponses attendues est tout aussi présent.

⁶² Michel Sasseville, dir. *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Les Presses de l'Université de Laval, 1999, 213 p.

⁶³ La philosophie avec les enfants, développée par Matthew Lipman, consiste essentiellement à créer des conditions nécessaires pour permettre aux enfants de penser par eux-mêmes et pour eux-mêmes de façon rigoureuse, cohérente et originale, comme le font les philosophes, mais dans un langage qui leur convient. Cette approche remonte à la fin des années soixante et se pratique dans plus de soixante pays. Elle fait l'objet d'expérimentation au Canada depuis 1982 et a donné naissance à une association internationale (l'ICPIC, The International Council for Philosophical Inquiry with Children), en 1985.

Bien que les matériaux offerts à la discussion soient différents, les petits *contes philosophiques*⁶⁴ de Matthew Lipman, fondateur de la philosophie pour enfants, sont en quelque sorte le pendant des récits bibliques utilisés en CBS. Dans les deux cas, l'étonnement provoqué par le langage métaphorique invite à passer d'une première parole critique à une parole créatrice de sens. Les fonctionnements sont semblables sauf qu'en CBS la reconstruction du sens (parole créative) n'est pas abstraite comme le sont les concepts mentaux qui structurent la philosophie moderne. L'histoire de l'Alliance vécue par Israël et parachevée par le Christ offre un ancrage consistant à notre existence mortelle, tout en l'ouvrant à une Relation qui fait passer du temps chronologique au temps intérieur, qui nous introduit alors dans l'éternité de Dieu. Ainsi, les chercheurs de Dieu, à l'écoute de l'Esprit, peuvent en arriver à témoigner de la Parole du Maître intérieur.

C'est l'originalité de la pédagogie catéchétique. Le Seigneur est vu à l'extérieur mais il parle à l'intérieur. Le Maître n'enseigne pas comme le pédagogue scolaire ou le scribe d'antan : invisible, sa Parole touche les cœurs sans les contraindre et respecte les libertés.⁶⁵

En d'autres mots, l'expérience catéchétique vise « l'écoute de la Parole de Dieu » qui se dévoile à travers la parole du sujet. Celui-ci déconstruit le texte à l'extérieur pour le reconstruire à l'intérieur de lui où résonne la Parole du Christ.

⁶⁴ C'est à partir des romans philosophiques de Matthew Lipman, rédigés explicitement pour servir d'instrument à la discussion, que les enfants se retrouvent confrontés aux questions que les philosophes ont posées au cours de l'histoire. Ces ressources littéraires sont assorties de guides pédagogiques permettant aux enseignants d'accompagner les enfants dans leur recherche de sens et l'exercice de leur jugement.

⁶⁵ Claude et Jacqueline, Lagarde, *La Bible, Parole d'amour. Quand l'initiation chrétienne guérissait la parole*. Paris, Bayard, 2000, p. 228.

De son côté, la discussion philosophique s'en tient à la construction de sens, à partir des contes philosophiques.

Puisque la pratique de la philosophie pour enfants présente des connivences importantes quant à la pédagogie de la parole utilisée en CBS, il peut s'avérer enrichissant d'explorer en quoi les stratégies pédagogiques utilisées dans le cadre de la formation en philosophie avec les enfants pourraient nous inspirer dans l'amélioration de notre pratique de formation en CBS.

4.2 Premier modèle : La communauté de recherche

La pratique de la philosophie pour enfants ne peut se déployer que dans un contexte qui favorise la prise de parole et la recherche. Par conséquent, le cadre habituel de la pratique de la philosophie avec les enfants est celui de *la communauté de recherche*⁶⁶. Il s'agit d'un groupe de personnes partageant une même ignorance devant un problème philosophique quelconque, mais qui, désireuses d'en savoir plus, s'engagent dans un processus d'écoute et de partage de leurs différentes subjectivités en espérant arriver à une plus grande objectivité. « La communauté de recherche n'est pas une fin en soi mais un moyen pour conduire l'enfant à penser par et pour lui-même »⁶⁷. Par une méthodologie fondée sur le dialogue, les enfants sont ainsi invités à se

⁶⁶ Ce concept est également utilisé dans le cadre de la formation en praxéologie pastorale.

⁶⁷ Michel Sasseville, dir. *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Les Presses de l'Université de Laval, 1999, p. 182

familiariser avec l'une ou l'autre histoire puis à relever les questions et les thèmes qui les intéressent pour la discussion.

Dans ce contexte, le rôle de l'animateur n'est pas « de conduire le groupe vers ce qu'il juge être la bonne opinion ou interprétation à donner, mais sa tâche consiste à guider le groupe, dont il fait lui-même partie, afin qu'il s'engage dans une recherche raisonnée qui soit de plus en plus critique, c'est-à-dire qui soit de plus en plus sensible au contexte et qui soit de plus en plus autocorrective. »⁶⁸ Son intervention non-directive au niveau du contenu devra cependant l'être au niveau du processus de recherche menant les enfants au-delà du simple partage d'opinions vers un raisonnement qui soit producteur de sens et autocorrectif. L'animateur se doit donc d'aborder son rôle avec une attitude socratique, en étant conscient de son ignorance partielle ou totale. Si l'animateur croit savoir, d'avance, à quoi aboutira la recherche, s'il part avec l'idée qu'il possède les bonnes réponses, la communauté de recherche ne pourra jamais se former. Lorsque les enfants sentent que les questions de l'adulte veulent conduire à la réponse qu'il veut entendre, les enfants entrent très vite dans le *jeu des réponses toutes faites*, qui est en fait le *moule habituel* puisque dans le monde de l'éducation, on s'attend habituellement à ce que l'enseignant soit « celui qui sait ». La pratique de la philosophie pour enfants demande plutôt que l'animateur soit conscient de ne pas savoir entièrement ou de manière certaine et qu'il soit prêt à s'engager lui-même dans le processus de recherche, tout comme les autres membres du groupe.

⁶⁸ *Ibid.* p. 182

Le type de formation proposé

Afin d'éviter l'animation directive qui ferait échouer la communauté de recherche, et pour favoriser une réelle intégration des stratégies pédagogiques relevant de la discussion philosophique, le type de formation proposé⁶⁹ aux futurs animateurs de communauté de recherche philosophique vise à développer cet art par la pratique répétée des actes qui la définissent. Pour ce faire, le futur animateur est d'abord invité à participer, puis à observer et, enfin, à animer une communauté de recherche.

A) L'OBSERVATION

Afin de favoriser l'intégration pratique de la méthodologie philosophique⁷⁰, on propose, dans le cadre de la formation des futurs animateurs, l'observation d'une communauté de recherche philosophique comme moyen privilégié d'apprendre :

- Qu'est-ce qu'une communauté de recherche philosophique ?
- En quoi consiste une bonne participation ?
- Quel rôle peut jouer un animateur dans la communauté de recherche ?⁷¹

L'observation permet le recul nécessaire pour s'attarder au processus de la recherche. Cette capacité d'observation s'acquiert progressivement par la

⁶⁹ *Ibid.* p. 106. Dans son volume, Michel Sasseville présente le type de formation qui est offert à l'Université Laval, sous le titre générique *Penser par nous-mêmes*.

⁷⁰ *Ibid.* (p. 119-121) Chapitre 6, sur la méthodologie philosophique. « Une discussion philosophique ne doit pas simplement promouvoir l'émergence d'opinions. Elle doit surtout promouvoir le raisonnement. Elle doit permettre de découvrir le sens de ce qui est dit. Pour ce faire, une **méthodologie** philosophique est nécessaire. Celle-ci a pour objectifs de rechercher ce qui est à discuter, ce qui est impliqué, la cohérence du discours, des définitions, des présupposés, des sophismes, des raisons, des façons dont on s'y prend pour connaître, et enfin des alternatives. » (p. 119)

⁷¹ *Ibid.* p.106

pratique et semble indispensable pour apprendre à reconnaître la présence ou l'absence de certaines attitudes ou de certains comportements cognitifs et à développer un style d'intervention approprié.

Ainsi, dans le cadre de la formation offerte à l'Université Laval, chaque étudiant se retrouve cinq fois dans le rôle d'observateur et doit pouvoir procéder à l'observation selon certaines exigences particulières. Premièrement, noter tout ce qui est frappant ou ce qui paraît important. Deuxièmement, observer systématiquement les attitudes tout autant que les habiletés cognitives à développer dans le cadre d'une communauté de recherche : (le respect mutuel, la coopération, l'habileté à rechercher, à traduire, à organiser l'information, à raisonner). Troisièmement, appuyer ses observations d'exemples pris à même le dialogue pour illustrer la présence ou l'absence d'un comportement à observer.

De tels moments d'observation pourraient apporter une riche contribution à la pratique de formation en CBS, en favorisant le recul nécessaire pour s'attarder au processus de la recherche et mieux saisir les repères pédagogiques à intégrer de la part de l'animateur. En partant du concept d'observation⁷² utilisé dans le cadre de la formation proposée par Michel Sasseville, nous avons créé notre propre *grille d'observation* permettant aux futurs catéchètes de développer une conscience plus aiguë des conditions de mise en œuvre des repères

⁷² La formation en praxéologie pastorale inclut également de tels moments d'observation. Pour ce faire, on propose un outil pédagogique appelé « questionnaire type » jouant le rôle d'une grille d'observation.

spécifiques de l'animation de la parole utilisée en CBS, ainsi que des attitudes favorisant le développement d'une telle communauté de recherche en CBS. Cette grille d'observation pourrait servir également à analyser une animation de la parole vécue avec un groupe d'enfants et retranscrite sur papier.

FIGURE No. 2

<p><u>OBSERVATION DE L'ANIMATION</u></p> <p><u>Observation :</u></p> <p>1- Observez la dynamique de l'animation de la parole en identifiant,</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ce que fait l'animateur : ➤ ce que font les participants : <p><u>Analyse :</u></p> <p>2- Identifiez ce qui correspond à la pédagogie de la CBS?</p> <p>3- Reconnaissez-vous des techniques d'animation qui vous semblent incohérentes avec l'approche de la CBS ? Appuyez d'exemples.</p> <p><u>Intégration⁷³ :</u></p> <p>Suite à votre observation...</p> <p>4- quelles attitudes et quelles habiletés vous semblent nécessaires pour mettre en pratique cette approche catéchétique ?</p> <p>5- quelles sont les attitudes et/ou habiletés que vous auriez particulièrement besoin de développer, compte tenu de vos réflexes habituels ?</p>

⁷³ L'étape d'intégration propose une observation introspective, visant la **transformation des représentations** personnelles du rôle du catéchète, que nous traiterons davantage un peu plus loin (au point 4.3).

B) L'AUTO-ÉVALUATION

Dans le cadre de la formation offerte aux futurs animateurs de communauté de recherche philosophique, on propose également un instrument d'« analyse de l'enseignement »⁷⁴ afin de favoriser l'examen périodique des manières d'intervenir. Ce questionnaire favorisant la relecture et l'auto-évaluation des expérimentations, permet de clarifier les manières de faire tout en démasquant les réflexes inappropriés à l'animation d'une communauté de recherche en vue d'améliorer la qualité d'intervention de l'enseignant.

En voici quelques exemples :

- *Est-ce que le professeur manipule la conversation de telle façon que son issue semble être la solution qui correspond à ses propres points de vue ?*
- *Est-ce que le professeur moralise ?*
- *Est-ce que le professeur encourage la considération de plusieurs points de vue ?*⁷⁵

En s'inspirant de cet outil pédagogique, nous avons créé une grille similaire pouvant être proposée aux catéchètes, leur permettant ainsi de procéder à l'auto-évaluation de leurs interventions auprès des enfants.

⁷⁴ *Ibid.* Chapitre 7 "Analyse de l'enseignement" (p. 123-124)

⁷⁵ *Ibid.* (p. 123-124)

FIGURE No. 3

Grille d'auto-évaluation
sur l'animation de la parole

1. Est-ce que j'ai facilité la remise en mémoire du récit exploré avant d'inviter les enfants à en parler librement?
2. Durant la parole libre, est-ce que j'ai été à l'écoute des enfants? Est-ce que je peux me rappeler le point de vue de chaque enfant ?
3. Est-ce que mon animation était ajustée à leur niveau de parole ?
4. Si les enfants étaient dans le « bleu-vert »,
 - est-ce que j'ai favorisé, chez les enfants, leur capacité à faire des liens avec d'autres récits et avec leur vie concrète?
5. Si les enfants étaient dans le « rouge »,
 - est-ce que j'ai favorisé l'expression des étonnements?
 - est-ce que j'ai favorisé la reconstruction de sens, par les enfants eux-mêmes?
6. Est-ce que j'ai animé avec une idée en tête à faire passer?
7. Est-ce que j'ai utilisé des techniques manipulatoires pour obtenir les réponses que j'attendais ?
Par exemple :
 - des questions-devinettes
 - des questions-réponses
 - des réponses-tiroirs
 - des demandes d'approbation
8. Est-ce que mon animation était directive au niveau du contenu ou bien au niveau du processus?
9. Est-ce que j'ai favorisé la prise de parole de chacun ?
10. Est-ce que j'ai favorisé l'expression de plusieurs points de vue sur le(s) récit(s) exploré(s)?
11. Est-ce que je me suis senti(e) déstabilisé(e) à un moment ou l'autre de l'animation ? Que s'est-il passé ?
Qu'est-ce que j'aurais pu faire autrement ?
12. Qu'est-ce que cette auto-évaluation m'a permis de conscientiser ?

4.3 Deuxième modèle : Processus de transformation des représentations

Notre observation nous avait amenée à constater la persistance d'anciens modèles chez les adultes formés en CBS, tant du point de vue de leur rapport à la Bible que de leur rôle de catéchète. Dans le cadre de l'interprétation de notre problématique, Fossion⁷⁶ nous a aidée à comprendre que les anciennes représentations des catéchètes ont besoin d'être déstructurées pour faire place à de nouvelles. Or, ce même Fossion propose un modèle pédagogique qui se déploie en six étapes en vue de favoriser le processus de transformation des représentations visées. Nous avons choisi de nous en inspirer afin d'améliorer notre pratique de formation en CBS. Nous présentons d'abord le modèle opératoire qu'il propose pour ensuite le transposer dans notre pratique de formation afin de dénouer les impasses observées. Afin d'actualiser les nouvelles pistes d'intervention dégagées de notre interprétation nous utiliserons les étapes suggérées par Fossion comme nouvelles stratégies pédagogiques à intégrer à notre pratique de formation. Cette opération de transfert sera présentée dans les pages suivantes et reprise dans le tableau synthèse qui termine ce chapitre.

Les six étapes proposées par Fossion :

- 1) *Premièrement, favoriser l'expression des représentations préexistantes.*
- 2) *Interroger les représentations en adoptant un regard critique ; questionner les représentations spontanées en dévoilant les implicites et les conséquences.*

⁷⁶ Référent présenté au chapitre précédent (point 3.3)

- 3) *Introduire le débat des alternatives permettant au sujet de découvrir d'autres manières de voir et d'en évaluer leur cohérence et leur pertinence pour sa vie.*
- 4) *Éprouver la pertinence et la fécondité des nouvelles représentations en réalisant une tâche.*
- 5) *Faire réexprimer, de manière personnelle, l'apprentissage réalisé.*
- 6) *Susciter la prise de conscience du passage effectué en faisant nommer le parcours utilisé.*⁷⁷

À l'aide de ce modèle pédagogique nous reprendrons maintenant les pistes d'intervention qui avaient émergées de l'interprétation de notre problématique, en proposant des activités et des outils d'interventions visant à opérationnaliser les intuitions qui se dessinaient au chapitre précédent. Nous présenterons ceux-ci en tenant compte du processus proposé par Fossion afin de favoriser l'intégration recherchée.

4.3.1 Pour détrôner le positivisme dominant

En ce qui concerne la manière dont les catéchètes se situent face au langage biblique, nous avons observé combien leur rapport objectif à la Bible était récurrent malgré leur formation visant le passage vers une parole en intériorité⁷⁸.

⁷⁷ André Fossion, *Dieu toujours recommencé, Essai sur la catéchèse contemporaine*, Paris/Montréal, Lumen Vitae/Novalis/Cerf/Labor/Fides, 1997, p. 134-137

⁷⁸ Ce type de parole est le fruit d'une déconstruction du rapport objectif au langage biblique (par le biais de la parole critique « rouge ») pour reconstruire du sens dans un rapport plus subjectif et symbolique. Voir la stratégie pédagogique utilisée en formation des adultes présentée au chapitre 1,

Afin, de favoriser la prise de conscience de l'influence de la culture positiviste actuelle et de l'angle réducteur qu'elle impose à notre rapport à la Bible et à la réalité, comme Drewermann l'explique, la formation des catéchètes pourrait proposer des lectures mettant en lumière ce problème⁷⁹ tout en veillant à situer la particularité de *l'exégèse patristique*⁸⁰ qui inspire la CBS.

- 4.3.1.1** Pour faciliter l'intégration des apprentissages liés à ces lectures, nous proposons la *grille de lecture* suivante que nous avons créée en nous inspirant du processus de transformation des représentations proposé par Fossion⁸¹.

FIGURE No. 4

GRILLE DE LECTURE

- 1) Résumez d'abord la pensée de l'auteur.
- 2) Que pensez-vous de la position de l'auteur ?
- 3) Quels liens faites-vous avec l'approche de la CBS ?
(s'il s'agit d'un texte qui ne traite pas de la CBS)
- 4) Identifiez deux apprentissages importants que vous avez faits suite à cette lecture.
- 5) Pour chacun, dites en quoi cela enrichit, modifie ou remet en question vos anciennes représentations.

⁷⁹ Entre autres, le texte de Drewermann utilisé dans le cadre de notre interprétation peut favoriser la prise de conscience de cet angle réducteur que nous portons sur le texte biblique. Par contre, la position de Drewermann nous apparaît limiter l'interprétation biblique au seul terrain de la psychanalyse. Eugen Drewermann, *La parole qui guérit*, Cerf, 1991 (p. 57-67).

⁸⁰ Parmi les nombreux écrits de Claude Lagarde à ce sujet, nous proposons d'abord le volume *La Bible, Parole d'amour. Quand l'initiation chrétienne guérissait la parole*. Bayard 2000. 400 p. Pour un extrait plus court, voir *La foi des commencements, Catéchèse patristique et pédagogie moderne*, Centurion-Privat, 1988, (p. 25-30). ou encore, un extrait de l'introduction du premier tome des séquences de *Catéchèse biblique symbolique*, Centurion-Privat 1983, (p. 38-47), sur la lecture chrétienne.

⁸¹ Voir point 4.3

4.3.2 Pour démasquer l'influence d'anciens modèles catéchétiques

Notre problématique mettait également en lumière la difficulté à intégrer le nouveau modèle pédagogique relié à l'approche de la CBS. À la lecture de Jacques Tardif⁸², nous avons compris que ce problème était largement dû à l'influence de la psychologie behavioriste dans les pratiques catéchétiques vécues par les adultes qui désirent devenir catéchètes à leur tour. La formation en CBS devrait donc provoquer une prise de conscience à cet égard et permettre l'analyse des repères spontanés des catéchètes afin de favoriser les transformations que requiert la pédagogie utilisée en CBS.

Pour ce faire, nous reprendrons le processus de transformation des représentations proposé par Fossion, mais cette fois-ci en reformulant chacune des six étapes du processus et en les adaptant au contexte de notre pratique de formation. Nous joindrons à chacune d'elles des exemples d'activités ou d'outils pédagogiques susceptibles de faciliter les apprentissages visés.

4.3.2.1 Favoriser l'expression des représentations que les catéchètes se font de leur rôle. Par exemple,

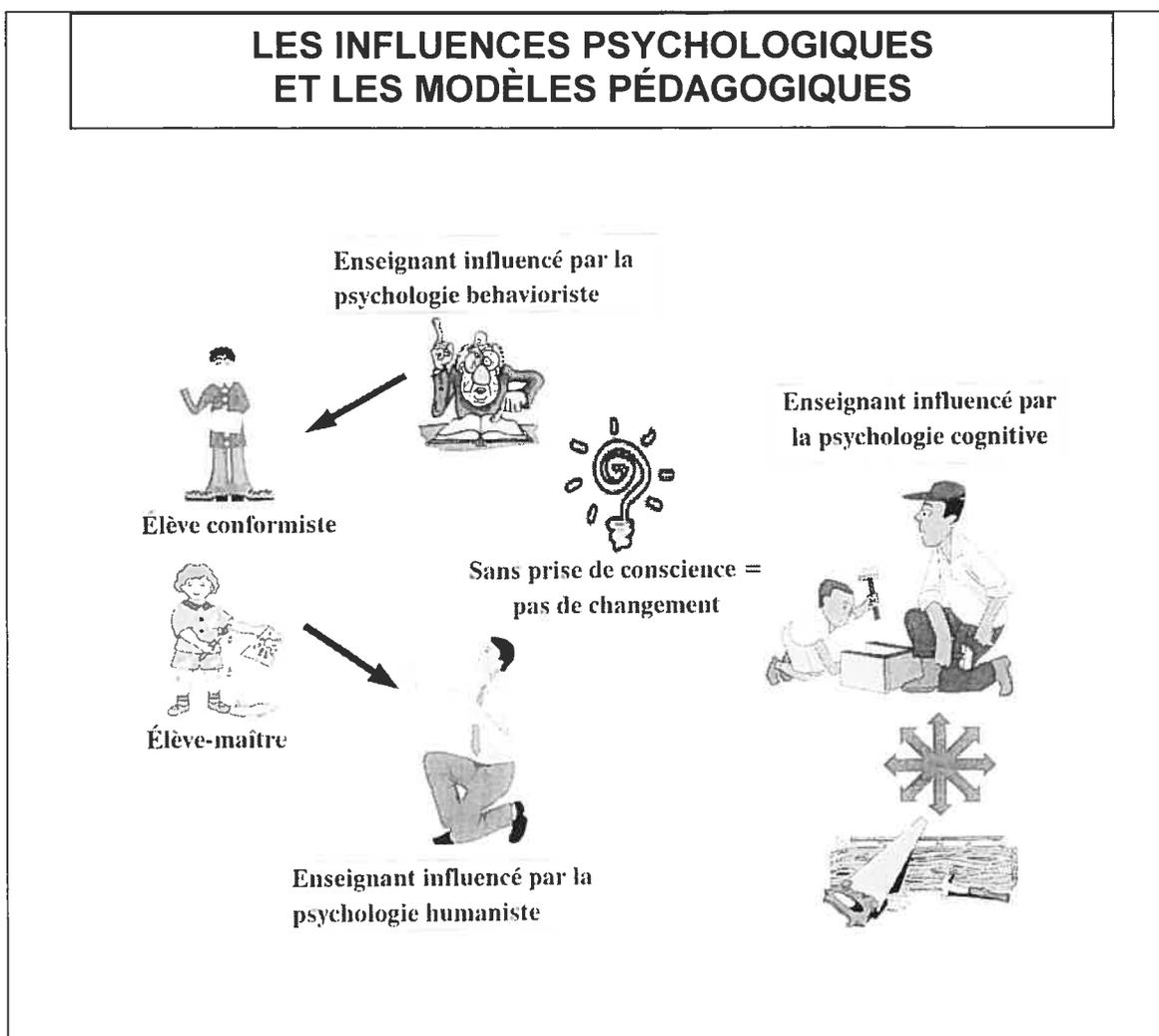
- A) en leur faisant décrire *le portrait du catéchète modèle*, tel qu'ils le conçoivent. Le portrait pourrait être mis par écrit pour favoriser une réévaluation en cours de route.

⁸² Voir le chapitre 3 au point 3.4

4.3.2.2 Adopter un regard critique en explorant différents modèles pédagogiques qui peuvent avoir influencé leur portrait. Par exemple,

B) en présentant *l'influence des trois types de psychologie sur les modèles pédagogiques*, tel que présenté par Tardif, on pourrait s'aider de l'illustration suivante qui peut favoriser une représentation imagée et schématique.

FIGURE No. 5



4.3.2.3 Permettre aux participants d'évaluer l'impact du modèle (probablement behavioriste) qu'ils répètent spontanément et la pertinence du modèle constructiviste, plus cohérent avec l'approche de la communauté de recherche, telle que vécue en Catéchèse Biblique Symbolique. Par exemple,

C) en faisant des liens avec les nouvelles aptitudes à développer, comme nous le proposent les lettres des évêques du Québec.

FIGURE No. 6

Orientations catéchétiques proposées par l'assemblée des évêques du Québec (AEQ)

« Avant, le maître interrogeait et l'élève répondait la réponse apprise. Maintenant, l'élève pose des questions, soulève des objections et le maître doit conduire la recherche. Pour entrer dans ce nouveau paradigme, les chrétiens doivent donc développer la compétence à entrer et à faire entrer dans un processus de recherche qui mène à l'intelligence de la foi »⁸³

« Pour que le texte biblique soit Parole vivante de Dieu, l'une des conditions requises est la circulation de la parole entre catéchètes et catéchisés : la Parole reçue demande à s'incarner à travers la parole prophétique des baptisés, dans leur effort pour dire leur foi, discerner en Église la volonté du Père et collaborer à l'agir de l'Esprit en vue du salut des humains. Cette circulation demande un déplacement dans la conception de la parole du catéchète ou du pasteur : il n'est plus celui qui « sait », qui « énonce » d'un lieu d'autorité ; il est celui qui a trouvé le chemin de l'accueil et du don en lui et qui accompagne les autres dans leur recherche de ce chemin de la Parole en eux. »⁸⁴

⁸³ A.E.Q. *Annoncer l'Évangile dans la culture actuelle au Québec*. Éditions Fides, 1999, p. 77

⁸⁴ AEQ, Jésus Christ, chemin d'humanisation, *Orientations pour la formation à la vie chrétienne*, Montréal, Médiaspaul, 2004, p.26. (Cité dans le Document « Critères d'Évaluation des instruments catéchétiques, Document de travail, Septembre 2004, p. 13)

4.3.2.4 Inviter les catéchètes à identifier les changements à opérer dans leur pratique afin d'intégrer le nouveau modèle pédagogique.

Par exemple,

D) en les sensibilisant aux *techniques manipulatoires* utilisées fréquemment pour obtenir « les réponses attendues », de la part des enfants. Les exemples suivants peuvent aider les animateurs à reconnaître ces réflexes qui s'immiscent inconsciemment dans leurs interventions.

FIGURE No. 7

TECHNIQUES MANIPULATOIRES À ÉVITER ⁸⁵
EN ANIMATION DE LA PAROLE

L'adulte qui a été catéchisé dans un mode de transmission de savoirs aura tendance à reproduire le style d'enseignement qui l'a façonné. Certains réflexes inconscients lui viendront spontanément et surtout les réflexes de l'ordre du contrôle des résultats. Pour se sentir adéquat et assurer sa sécurité affective, il recherchera dans la parole des enfants, ce qu'il conçoit comme étant les bonnes réponses ou le contenu qu'il croit devoir passer.

Voici quelques techniques à éviter, car elles empêchent les enfants de réfléchir et de progresser vers leur autonomie de pensée et, par le fait même, vers l'intelligence de la foi.

Les pressions affectives

L'enfant qui est encore fortement dépendant de l'adulte du point de vue affectif et intellectuel ne peut pas vivre une existence autonome. L'adulte pourra utiliser ce pouvoir dans un sens libérateur ou aliénant. L'adulte peut aider l'enfant à inventer et à construire du sens ou bien à répéter et reproduire. L'enfant jouera le jeu car il veut plaire à l'adulte.

Voici un exemple de pression affective où l'adulte attend ce qui correspond à ce qu'il a transmis. Le « nous » témoigne du caractère fusionnel de la relation que l'adulte cherche à entretenir.

Animation : « Le plus important pour nous dans notre vie, c'est... ? - C'est ? C'est ? »

L'adulte peut aller même jusqu'à utiliser sa position dans un sens plus contraignant encore, soit en intimidant, en menaçant ou en humiliant.

Animation : « Tu te dépêches un peu. Et si tu n'as rien à dire de sensé, tais-toi. »

Les pressions affectives sont, en quelque sorte, des armes qui sont employées au profit du conformisme, de l'idée toute faite. Elle est rarement utilisée pour aider l'enfant à développer sa pensée et son discernement.

Les questions devinettes

Elles ressemblent à une phrase suspendue et que l'enfant doit compléter. L'adulte va à la pêche et l'enfant doit mordre à l'hameçon.

Animation : « Ils étaient comme un...un ?

Enfant : « Comme un agneau ? »

Animation : « Oui, c'est ça, comme un agneau. »

(suite page suivante)

⁸⁵ Tableau inspiré du texte original intitulé « l'arsenal des catéchètes » (p. 107-109) dans, Claude et Jacqueline Lagarde, *Apprendre à dire Dieu, Pour une initiation à la symbolique chrétienne*, Centurion 1978 (épuisé).

Les questions réponses

C'est une manière de poser une question en impliquant la réponse, soit directement dans la question ou bien dans le contexte. Parfois, la question sera si étroite, que la possibilité d'inventer est nulle. Il n'existe plus d'espace pour réfléchir.

Animation : « Un troupeau sans berger, qu'est-ce que ça fait ? Ça démolit tout ? N'importe quoi ? »

Les réponses-tiroirs

Ces réponses sont celles qui ont été retenues auparavant. Elles sont les contenus que l'adulte a fait ranger dans la tête de l'enfant. Elles sortent à la demande.

Animation : « Que reçoit-on à la Confirmation ? »

Enfant : « Les dons de l'Esprit. »

Animation : « Pourquoi Jésus a-t-il donné son corps ? Vous vous rappelez ? »

Enfant : « Pour sauver les autres. »

Animation : « Oui, pour sauver les hommes. »

Le caractère formel et inintelligent de ces réponses montre bien que l'enfant n'a pas à réfléchir. Il n'a qu'à répéter. Les slogans sont des idées fixes, des conclusions à retenir dans le tiroir religieux et ils y resteront malheureusement enfermés s'ils demeurent sans résonance pour la vie.

Les demandes d'approbation

Ces questions appellent des réponses sans contenu. L'adulte attend simplement l'acquiescement des enfants. Elles sont du genre : « Non ? – non. » ou « Oui ? - oui. » Ce type de réponse n'est pas utile à l'enfant, il sert plutôt à conforter l'adulte.

Animation : « Notre esprit, notre cœur est-il toujours dans le bon sens où il doit aller ? »

Enfants : « Non. »

La pression affective est souvent utilisée pour orienter le comportement moral. Surtout lorsque l'adulte croit que la religion sert principalement à transmettre des valeurs morales.

Animation : « Est-ce que Jésus veut aussi sauver cette foule qu'il voit, cette foule qui a faim ? »

Plusieurs enfants : « Oui, oui, oui... »

Nous voyons ici l'écart des deux univers mentaux. L'adulte pose sa question à un niveau (jaune) inconnu de l'enfant. L'adulte est satisfait car l'enfant a répondu ce qu'il attendait mais l'enfant l'a fait au niveau (bleu) où les mots « sauver » et « faim » n'ont pas le sens existentiel que l'adulte leur prête. L'enfant n'a donc pas répondu à la question de l'adulte, mais ce dernier ne le réalise pas.

L'adulte doit donc veiller à maintenir une distance libératrice pour l'enfant en lui permettant d'exprimer librement sa pensée. L'adulte a la responsabilité d'éveiller l'intelligence de l'enfant, en l'aidant à réfléchir et même à contester le sens premier (anecdotique) du langage de la foi, pour acquérir la dimension symbolique qui lui manque.

4.3.2.5 Revenir régulièrement sur l'expérience pratique afin de permettre aux catéchètes d'exprimer, de manière personnelle, les apprentissages réalisés. Par exemple,

E) en analysant régulièrement des animations retranscrites (verbatim) afin de reconnaître les réflexes qui s'immiscent spontanément dans l'animation de la parole des enfants, soit à l'aide de la grille d'observation ou de la grille d'auto-évaluation.

4.3.2.6 Susciter la prise de conscience des passages effectués, afin de consolider les acquis. Par exemple,

F) en proposant un temps d'évaluation (ex : de fin d'année) qui favorise une relecture du chemin de transformations vécues par chacun.

4.3.3 *S'imaginer autrement*

Les changements importants sont difficiles à intégrer simplement au niveau conscient, comme le montre Monbourquette⁸⁶. Avant de considérer la pertinence de changer, l'apprenant doit d'abord pouvoir « s'imaginer » autrement, en étant rejoint jusqu'au niveau inconscient de ses représentations.

L'utilisation d'allégories, dans le cadre de la formation des catéchètes, pourrait être d'une aide précieuse afin de rejoindre leurs représentations inconscientes, et favoriser une restructuration de leur modèle d'intervention. Profitant, entre autres, du moment de confusion (plus propice au changement) provoqué par la remise en question de l'influence de la psychologie behavioriste qui les a modelés, l'allégorie pourrait favoriser l'entrée dans une nouvelle représentation de leur rôle comme catéchète.

⁸⁶ Dans le chapitre précédent sur l'interprétation (point 3.5)

Par exemple,

- 4.3.3.1** en proposant, comme nous l'avons fait au chapitre précédent, la lecture du texte « *La tour de Babel s'effondre*⁸⁷ » on pourrait favoriser une compréhension plus intuitive des fondements anthropologiques et théologiques de l'approche de la CBS.

4.4 Vers une pratique renouvelée

Le parcours praxéologique de cette recherche nous a permis de développer une nouvelle représentation du chemin que devraient parcourir les catéchètes, pour favoriser une appropriation de plus en plus intégrée de l'approche de la CBS. Nous en sommes arrivés à nous représenter la situation souhaitée de la manière suivante :

La formation initiale⁸⁸ en Catéchèse Biblique Symbolique devrait permettre aux catéchètes de ...

- 1) Conscientiser leurs représentations de la catéchèse et du rôle de catéchète.
- 2) Prendre connaissance des repères proposés par la pédagogie de la parole utilisée en Catéchèse Biblique Symbolique.
- 3) Expérimenter cette approche pour eux-mêmes.
- 4) Commencer la déstructuration-restructuration des représentations (conscientes et inconscientes) de leur rôle de catéchète et de leur rapport à l'héritage chrétien.

⁸⁷ Ce texte a servi de conclusion à notre interprétation théologique (point 3.6 du chapitre 3).

⁸⁸ Le concept de la formation initiale (tel que présenté au chapitre 1) correspond aux premiers contacts avec l'approche, qui peut se faire sur quelques rencontres ou d'une manière plus intensive (exemple: une journée ou une session de 15 hrs).

La formation permanente⁸⁹ en Catéchèse Biblique Symbolique que nous proposons, devrait permettre aux catéchètes de ...

- 1) Continuer de pratiquer la déconstruction de leur rapport objectif à la Bible pour développer leur parole personnelle croyante qui favorise la résonance intérieure de la Parole de Dieu.
- 2) Reconnaître quel type de modèle pédagogique les a le plus influencés et qui marque leurs réflexes spontanés de catéchète.
- 3) Analyser les difficultés et résistances qui apparaissent lorsqu'ils essayent de mettre en œuvre cette approche catéchétique particulière.
- 4) Évaluer et corriger la qualité de leur intervention.

Pour favoriser la réalisation de ces résultats souhaités, les nombreuses pistes d'intervention explorées dans le cadre de ce chapitre pourraient servir d'enrichissement à la pratique de formation actuelle. Nous proposons donc, en conclusion, un tableau synthèse reprenant les éléments de la pratique de formation décrite au chapitre 1 (présentés dans la grille en **caractères gras**) en l'orientant vers la situation souhaitée, grâce à l'intégration des nouvelles pistes d'intervention proposées dans ce chapitre (présentées dans la grille en *caractères italiques* et suivis de leurs numéros de référence au chapitre).

Chacun des tableaux est subdivisé en quatre colonnes. Le premier présente la situation souhaitée telle qu'elle pourrait se vivre dans le cadre de la formation initiale (ou d'initiation) et le deuxième tableau présente la situation souhaitée dans le contexte de la formation continue. La colonne de gauche reprend les points relatifs à la situation souhaitée et la colonne suivante identifie le contenu exploré. La troisième colonne présente la démarche suggérée et, finalement, on retrouve, dans la dernière colonne, le matériel proposé.

⁸⁹ La formation permanente ou continue (telle que présenté au chapitre 1) correspond à des temps de ressourcement et de formation en cours d'année. (exemple : 1 fois/ mois ou aux 6 semaines.)

Figure No. 8 Tableaux de synthèse

FORMATION INITIALE

Situation souhaitée	Contenu	Démarche	Matériel proposé
1) Conscientiser leurs représentations de la catéchèse et du rôle de catéchète.		<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Au début de sa formation, l'adulte pourrait faire le portrait du catéchète modèle, tel qu'il le conçoit. (4.3.2.1 A)</i> 	
2) Prendre connaissance des repères proposés par la pédagogie de la parole utilisée en Catéchèse Biblique Symbolique	La pédagogie de la parole utilisée en CBS.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Présenter la différence entre le langage et la parole (1.1.1) ➤ Présenter les niveaux de parole (1.1.2) ➤ Présenter les objectifs pédagogiques liés aux niveaux de parole (1.1.3) ➤ Explorer les démarches d'animation, pour chaque séquence. (1.2.2) 	Un modèle du contenu théorique (1.1) Documents d'animation des séquences (1.3)
3) Expérimenter cette approche pour eux-mêmes.	Des récits bibliques	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vivre le chemin vers une parole symbolique, à travers le partage de la parole, sur des récits bibliques. (1.2.1) 	Les récits utilisés dans les séquences qui serviront à la catéchèse des enfants. (1.3)
4) Commencer la déstructuration-restructuration des représentations (conscientes et inconscientes) de leur rôle de catéchète et de leur rapport à l'héritage chrétien.	L'angle réducteur du rapport objectif à la Bible.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Démarches utilisées (1.2.1) ➤ <i>Proposer des lectures qui mettent en lumière l'impact du positivisme ambiant, sur le rapport à la Bible.(4.3.1)</i> 	Texte de Drewermann ⁹⁰ Avec Grille de lecture (Figure no. 4, p. 115)

⁹⁰ DREWERMANN, Eugen, *La parole qui guérit*, Cerf, 1991 (p.57-67)

FORMATION CONTINUE

Situation souhaitée	Contenu	Démarche	Matériel proposé
<p>1) Continuer de pratiquer la déconstruction de leur rapport objectif à la Bible pour développer leur parole personnelle croyante qui favorise la résonance intérieure de la Parole de Dieu.</p>	<p>Récits bibliques</p> <p>L'approche symbolique chrétienne (l'exégèse des Pères de l'Église)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vivre des catéchèses d'adultes et se préparer à animer avec les enfants (1.2.1) (1.2.2) ➤ Proposer des lectures qui développent le rapport symbolique à la Bible. (4.3.1) 	<p>Séquences de catéchèse pour enfants. (1.3)</p> <p>Textes des Lagarde proposés (4.3.1) avec Grille de lecture (Figure no. 4, p. 115)</p>
<p>2) Reconnaître quel type de modèle pédagogique et catéchétique les a le plus influencés et qui marque leurs réflexes spontanés.</p>	<p>Influence des courants psychologiques en pédagogie (selon Tardif)</p> <p>Orientations des évêques</p> <p>L'idolâtrie du savoir</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Présenter l'influence des courants psychologiques sur les modèles pédagogiques. (4.3.2.2) ➤ Inviter les catéchètes à identifier le type d'influence qu'ils portent et quelles en sont les conséquences. (4.3.2.3) ➤ Faire identifier les changements à opérer dans leur pratique (4.3.2.4) ➤ Inviter les catéchètes à s'imaginer autrement, grâce à l'allégorie. (4.3.3) 	<p>-Extrait du chapitre 3 et représentation schématique. (figure no. 5, p. 117)</p> <p>-techniques manipulatoires (figure no. 7, p. 120)</p> <p>-orientations des évêques (figure no.6, p. 118)</p> <p>- La tour de Babel s'effondre (point 3.6)</p>
<p>3) Analyser les difficultés et résistances qui apparaissent lorsqu'ils essayent de mettre en œuvre cette approche catéchétique particulière.</p>	<p>Les animations des catéchètes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observer des animations (4.2.1A) ➤ Analyser des animations retranscrites (4.3.2.5) 	<p>Grille d'observation (figure no.2, p. 110)</p> <p>Grille d'auto-évaluation (figure no. 3, p. 112)</p>
<p>4) Évaluer et corriger la qualité de leur intervention.</p>	<p>Les animations des catéchètes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inviter les catéchètes à faire l'auto-évaluation de leurs animations (4.2.1B). ➤ Évaluer les transformations de repères et de réflexes opérés. (4.3.2.6) 	<p>Grille d'auto-évaluation (figure no. 3, p. 112)</p>

CHAPITRE V : POUR ENTENDRE LA PAROLE DE DIEU

Le chemin parcouru à travers notre recherche nous a amenée à reconsidérer notre pratique de formation afin de la rendre plus propice à une intégration durable.

Reprenons d'abord, les étapes praxéologiques franchies au cours de cette recherche. Partant de l'*observation* de notre pratique de formation, telle qu'elle se réalisait habituellement dans les différents milieux où l'on utilise cette approche (chapitre 1), nous avons constaté des écarts importants entre les objectifs visés et l'intégration théorique et pratique chez les participants (chapitre 2). Ce diagnostic nous a poussée à procéder à l'*interprétation* des dynamiques du problème observé (chapitre 3) et à réévaluer nos moyens d'*intervention* en cohérence avec l'interprétation développée (chapitre 4). Nous en sommes arrivés à la dernière étape qui consiste à établir la *prospective* de cette intervention renouvelée, tout en sachant très bien que notre formation est appelée à être constamment re-questionnée et réévaluée.

La prospective d'une pratique comporte essentiellement deux niveaux : l'un touchant les suites pratiques, à plus ou moins long terme, et l'autre se situant au plan de la vision de fond. Nous présenterons d'abord les retombées concrètes que pourraient susciter les fruits de notre recherche pour ensuite élargir notre

regard afin de nommer le rêve qui se dessine et qui cherche à se déployer au travers de notre projet.

Le type de formation que nous envisageons, suite à cette recherche, vise à favoriser une meilleure intégration du processus catéchétique chez les adultes utilisateurs et praticiens de l'approche de la Catéchèse Biblique Symbolique. Cette formation plus ajustée porte les germes de nombreuses retombées concrètes :

- former des catéchètes sachant mieux se situer dans une interprétation symbolique de la Bible, cohérente l'approche de la CBS.
- former des catéchètes capables de se distancier du rôle de transmetteur de savoirs, pour s'appropriier de plus en plus leur rôle d'animateur de la parole;
- contribuer à la l'élaboration du programme de « formation de formateurs »⁹¹, offert par l'Association Québécoise de Catéchèse Biblique Symbolique (AQCBS), en vue de former des formateurs de catéchètes, même dans les régions plus éloignés des grands centres ;
- enrichir de certaines stratégies et outils pédagogiques proposés dans cette recherche, les cours en CBS offerts par l'Institut de pastorale des dominicains⁹² ;

⁹¹ L'AQCBS juge le besoin d'offrir ce genre de formation étant donné l'accroissement de la pratique en CBS au Québec, depuis les dernières années.

⁹² Cours de 15 heures, intitulé : « Approfondissement pédagogique en catéchèse biblique symbolique » (THB-1071). J'ai donné cette session pour la première fois en avril 2005, pour l'Institut de pastorale, mais dans le diocèse de St-Hyacinthe. Le cours a été répété à l'été 2005, à l'Institut de pastorale.

- assurer un meilleur accompagnement aux enfants engagés dans un parcours catéchétique en CBS, au Québec;
- restaurer le vécu rituel et sacramental des catéchètes et des catéchisés, en l'enracinant dans ce même rapport symbolique qu'ils apprennent à développer avec les Écritures.

De manière moins directement pratique, mais par ailleurs plus fondamentale, notre prospective porte en elle un rêve, une utopie, qu'il s'avère important de ne pas perdre de vue pour ne pas s'écarter de l'inspiration et de la visée ultime de notre pratique. Notre prospective est issue d'une certaine vision de Dieu et de la Révélation, à la source d'une certaine anthropologie. Notre pratique catéchétique se veut cohérente avec ces visions fondamentales et, ainsi, liée à la vision d'un certain type d'Église et de société.

Nous présenterons chacun de ces axes en dégagant la dynamique relationnelle qui les relie.

Tout d'abord, la vision de Dieu portée par notre pratique est celle d'un Dieu qui se révèle à travers l'histoire particulière de chacun et la parole que ce dernier prend sur celle-ci. Un Dieu indéfinissable et inaliénable parce que complètement lié à notre histoire en devenir. « JE SUIS QUI JE SERAI » (Ex 3, 14) nous dit la Bible. Comment alors prétendre l'encadrer et l'« enfermer dans

une définition »⁹³ close, au nom d'un savoir révélé dans un passé lointain? Cette vision nullement statique de la Révélation nous fait voir la Bible non plus comme Parole de Dieu⁹⁴ mécanique mais pouvant atteindre ce statut à travers le lent processus du cheminement de la parole du sujet qui se découvre lui-même tout en découvrant le mystère de ce Dieu lié à son histoire. Le « Je suis qui je serai » biblique n'est-il pas inter-relié au « je suis » intérieur à chacun, et appelé à l'existence dans la relation? Cette Révélation est intimement liée au « Verbe » c'est-à-dire à la « Parole » qui doit d'abord se « concevoir » au sein de notre intériorité pour s'incarner en notre humanité. L'anthropologie biblique sous-jacente considère l'être humain créé à « l'image et à la ressemblance de son Dieu » (Gn 1,26) par la Parole de Celui-ci qui le fait naître à lui-même comme sujet, en lui conférant son identité⁹⁵. Par conséquent, la prise de parole inhérente à cette approche catéchétique ainsi que la manière de la susciter et de la faire surgir de l'intérieur n'est pas accessoire. La conviction qui anime cette manière de faire est partie liée avec l'expérience de l'illumination que produit cette parole vraie et la nécessité d'une telle parole humaine pour en arriver en entendre la Parole divine. Ce type de parole qui creuse l'intériorité du sujet parlant devient une parole créatrice et symbolique, seule capable de porter

⁹³ « L'Église repose précisément sur une ambiguïté foncière : nécessaire gardienne d'une régulation orthodoxe de la lecture des Écritures (« et comment comprendrais-je si je n'ai pas de guide? », Ac 8) qui maintienne l'altérité inouïe du Dieu révélé dans la croix de Jésus, elle ne tient pourtant sa responsabilité « qu'en créant les conditions de son propre dépassement » (p. 107) au nom de ce même Dieu qu'elle ne pourrait enfermer dans ses définitions dogmatiques, dans ses pratiques sacramentelles ou dans ses dispositions institutionnelles sans en nier du même coup l'altérité qu'elle prétend confesser... » Louis-Marie Chauvet, *La singularité du rapport chrétien à la Bible*, Revue Maison de Dieu, no. 190, 1992, (p. 153)

⁹⁴ « Parce qu'elles (les Écritures) ne sont que sacrement, elles ne sont que médiation de cette Parole, jamais totalement adéquate à elle. » *Ibid.* (p. 150)

⁹⁵ « Tu es mon fils; moi, aujourd'hui, je t'ai engendré ». (Ps 2,7 ; Lc 3,22)

l'écho de la Parole de Dieu, comme une Révélation intime faisant « naître d'en haut » (Jn 3,7). « *Oui, elle est proche de toi, la Parole : sur ta bouche et dans ton cœur pour la faire* » (Dt 30,14).

La parole divine ne se trouve ni au-dessus, ni au-delà de « Tu ». Elle est là où se forme la parole en l'humain, sur la bouche et dans le cœur de celui auquel une parole est adressée (...). Le plus haut désir (...) est bien dans ce monde. Pourtant, il n'est pas du monde. La visée de ce désir n'est pas un monde, si juste soit-il. Le désir de l'autre est désir du ciel. Pas celui qui peut-être bleu ou gris au-dessus de nos têtes, mais ce que nous éprouvons dès cette terre comme « ciel », lorsque nous sommes dans des relations où chacun peut être.⁹⁶

Une telle expérience de l' « être » intimement liée à la relation à l'Autre, resitue l'expérience catéchétique sur le terrain relationnel et non plus dans le domaine du savoir⁹⁷ impersonnel. Cette attitude transforme notre désir de « connaître » Dieu au sens de le définir, en un désir de le « rencontrer », afin d' « être » et de « naître » dans le souffle de sa Parole. Voilà pourquoi la catéchèse biblique symbolique ne doit jamais perdre de vue son but ultime qui est la prière, c'est-à-dire la « rencontre ». Quel que soit le niveau de parole atteint par le catéchisé, c'est le rapport relationnel à Dieu qui nous parle par le texte, qui doit relayer la recherche de sens : parler de Dieu, pour parler à Dieu.

Par conséquent, cette vision fondamentale d'un Dieu intimement lié à la naissance du sujet est porteuse d'une vision espérante de l'Église et de la société. Tous les cheminements des catéchètes et des catéchisés, qui ont fait l'expérience de la rencontre d'une Parole de Dieu au cœur de leur parole

⁹⁶ BALMARY, Marie, *Abel*, Grasset, 1999, p. 153 Cf. aussi p. 31-32 (cité par Claude Lagarde, dans *La Bible, Parole d'amour. Quand l'initiation chrétienne guérissait la parole*. Paris, Bayard, 2000. p. 299.)

⁹⁷ « Le christianisme ne peut être une « religion du Livre ». Louis-Marie Chauvet, *La singularité du rapport chrétien à la Bible*, Revue Maison de Dieu, no. 190, 1992, (p. 150)

humaine, sont les prémices d'une nouvelle Église en train de renaître de son enfermement dans ses « savoirs » et ses « dogmes ». Une telle Église apprend à accepter la réalité et les lenteurs du cheminement en vivant la patience des mûrissements. L'accompagnement du long parcours de la parole qui creuse lentement l'intériorité en faisant naître le sujet « croyant », et pas simplement « savant », fait naître avec lui une nouvelle manière d'être Église qui ressemble davantage à une communauté de recherche. La recherche de l'un aidant la recherche de l'autre dans l'optique d'une rencontre toujours plus vraie de soi et de l'Autre. Une telle recherche se trouve en convergence avec les efforts menés au sein de la Réforme de l'Éducation qui promeut une approche constructiviste et qui fait une place grandissante à la philosophie pour enfants afin de former des sujets créateurs de savoirs et de sens. Ensemble, nous portons la vision d'une société citoyenne capable d'inventer son avenir dans la conscience d'« être » les sujets de leur Histoire⁹⁸. Mais, pour nous, cette vision est transcendée par un devenir porté dans le désir même d'un Dieu venant à la rencontre de notre désir, par sa Parole chargée de promesses. Malgré nos égarements, nos entêtements et nos stagnations, nous gardons au cœur les promesses de résurrection et de vie que la Bible nous renvoie en écho.

⁹⁸ « S'identifiant par la confession de foi en un Dieu qui s'est révélé en s'engageant dans l'histoire, juifs et chrétiens sont renvoyés à la responsabilité éthique d'une prise en charge de l'histoire... » *Ibid* p.149

Ce dernier chapitre se voulait une conclusion ouverte sur l'espérance qui anime notre recherche et notre pratique. Loin de nous considérer arrivés, cette recherche nous a permis de sentir davantage le chemin et l'horizon de notre quête. Nous nous inscrivons dans une aventure qui, à la fois, nous dépasse et nous incarne dans le réel d'une histoire en devenir. En souhaitant que ces quelques lignes puissent très humblement contribuer à l'avènement d'un devenir meilleur de la catéchèse, de l'Église, de la société et de l'humain...

BIBLIOGRAPHIE

EN CATÉCHÈSE BIBLIQUE SYMBOLIQUE :

**LAGARDE, Claude et
Jacqueline**

Apprendre à dire Dieu, Paris, Centurion 1978,
212 p. (épuisé)

Du jeu à la prière. Paris, Mame 1979, 87 p.
(épuisé)

Ouvrir la Parole. Paris, Centurion 1980, 174p.
(épuisé)

L'Ancien Testament raconté aux enfants. Paris,
Mame 1979, 117 p.

Jésus Christ raconté aux enfants. Paris, Mame
1980, 123 p.

Jérémie messe de minuit. Paris, Mame
1982, 77 p.

Ézéchiël pardon du ciel. Paris, Mame
1983, 67 p.

Élie, Élisée racontés aux enfants. Paris,
Mame 1984, 85 p.

*Animer une équipe en catéchèse, Pour
une initiation à la parole symbolique,
enfance 4-12 ans*, Paris, Centurion/Privat
1983, 176 p.

Catéchèse biblique symbolique. Tome 1,
Séquences (1-49), Paris, Centurion-Privat
1983, 368 p.

Catéchèse biblique symbolique. Tome 2,
Séquences (50-96), Paris, Centurion-Privat
1983, 264 p.

Catéchèse biblique symbolique. Tome 3,
Séquences (97-118), Paris, Centurion-Privat
1983, 244 p.

**LAGARDE, Claude et
Jacqueline (suite)**

La prière de Noël. Paris, Mame 1986, 112 p.

*La foi des commencements, Catéchèse
patristique et pédagogie moderne.* Paris,
Centurion/Privat 1988, 190 p.

*L'adolescent et la foi de l'Église. Animer une
équipe en catéchèse 2.* Paris, Centurion-Privat
1990, 243 p.

*Pour raconter l'Évangile. Dans l'homélie et la
catéchèse.* Paris, Centurion 1991, 293 p.

Comprendre la messe avec la Bible. Paris,
Mame 1991, 143 p.

*Au nom des Pères, La Bible pour la prière.
Exégèse et catéchèse aujourd'hui.* Paris,
Mame 1992, 173 p.

*Comprendre le Notre Père. A la lumière de la
Bible.* Paris, Centurion 1993, 126 p.

Pour une pédagogie de la Parole. (avec A.
Laporte, J. Molinario, C. Picard) Paris, ESF éd.
1995, 175 p.

*La Bible, Parole d'amour. Quand l'initiation
chrétienne guérissait la parole.* Paris, Bayard
2000. 400 p.

*Catéchèse et prière. Le chemin antique du
catéchumène,* Équipe Cana, Liège, Éditions
Publi-art 2000, 120 p.

Site internet de la Catéchèse Biblique
Symbolique: <http://catechese.free.fr>

OUVRAGES D'AUTRES AUTEURS :

- BALMARY, Marie** *Abel*, Paris, Grasset, 1999, 367 p.
- DREWERMANN, Eugen** *La parole qui guérit*, Éd. Paris, Cerf, 1991, 333 p.
- FOSSION, André** *Dieu toujours recommencé*, Essai sur la catéchèse contemporaine, Paris/ Montréal, Lumen Vitae/Novalis/Labor et Fides 1997, 224 p.
- La catéchèse dans le champ de la communication*, Paris, Cerf 1990, 515 p.
- MAKHOUL-MIRZA, Hayat** *Pédagogie différenciée et croissance spirituelle des écoliers*. Montréal, Médiaspaul c1994, 303 p.
- MONBOURQUETTE, Jean** *Allégories thérapeutiques*, Histoires pour instruire et guérir, (Brochure en vente chez l'auteur), 175, Main, Ottawa, 25 p.
- PIAGET J.** *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1968, 213p.
- SASSEVILLE, Michel, dir.** *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Ste-Foy, Québec, Les Presses de l'Université de Laval, 1999, 213 p.
- TARDIF, Jacques** *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Éd. Logiques, 1992, 474 p.
- VYGOTSKII, Lev Semenovitch** *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Les Éditions sociales c1985, 419 p.

OUVRAGES EN COLLABORATION :

**Assemblée des évêques
du Québec (AEQ)**

*Annoncer l'Évangile dans la culture actuelle
au Québec*, Éditions Fides 1999, 103 p.

*Proposer aujourd'hui la foi aux jeunes, une
force pour vivre*. Fides, 2000, 118 p.

*Orientations pour la formation à la vie
chrétienne* (version provisoire, oct. 2002)

Jésus Christ, chemin d'humanisation,
*Orientations pour la formation à la vie
chrétienne*, Montréal, Médiaspaul, 2004,

**Conférence des évêques
catholiques du Canada**

Directoire général pour la catéchèse,
Congrégation pour le clergé, Ottawa,
Concanan Inc. 1997, 326 p.

**Diocèse de St-Jean-
Longueuil**

*Un chemin d'Emmaüs, Parcours catéchétique
pour les 8-10 ans*, Longueuil, (en rédaction et
en expérimentation, depuis 2002).

PÉRIODIQUE

CHAUVET, Louis-Marie

« La singularité du rapport chrétien à la
Bible », *Revue Maison de Dieu*, no. 190,
(1992) : 142-154