

## Mais qu'est-ce qu'ils apprennent au « caté »<sup>1</sup>?

Laurence Hérault. Aix-Marseille Universités. IDEMEC. Aix-en-Provence.  
herault@msh.univ-aix.fr

Cette question, qui n'appelait pas vraiment de réponse, m'a été posée voici déjà plusieurs années, par une vieille dame quelque peu scandalisée par l'incapacité de ses petits enfants, pourtant catéchisés, à réciter correctement les prières canoniques catholiques. Au-delà de la critique portée sur l'enseignement religieux contemporain, cette question mérite d'être prise au sérieux dans la mesure où elle permet d'ouvrir le dossier d'un monde assez mal connu. Que savons-nous de l'apprentissage religieux opéré par les enfants de telle ou telle confession? Si l'on veut en faire le bilan pour ce qui concerne le christianisme, il est finalement assez hétérogène: la meilleure part, revient sans doute aux historiens qui ont été les plus nombreux à aborder le catéchisme. Leurs travaux ont, cependant, laissé dans l'ombre le « vécu » de cet enseignement particulier en raison de leur focalisation logique sur les sources écrites, que ce soient les ouvrages édités pour les enfants ou les manuels à l'intention des catéchistes. Les sociologues des religions n'ont pas non plus négligé la question. Ceux qui s'y sont intéressés ont cependant privilégié une dimension « macro » qui permet de dresser des constats intéressants quant à la socialisation religieuse des générations actuelles mais qui n'aborde qu'accessoirement les dimensions concrètes de cet enseignement. Les ethnologues, dont on aurait pu attendre cette autre perspective en raison de leur démarche méthodologique revendiquée, ne sont pourtant pas d'un meilleur secours. Quelque peu obsédés par la dimension rituelle des apprentissages, ils n'ont abordé cette question qu'à travers le prisme des rites de passage encore que, pour le domaine chrétien, ils n'aient guère porté d'attention aux cérémonies qui marquent une « majorité » religieuse comme la première communion ou la confirmation. Autrement dit, il n'est sans doute pas inutile de reprendre à notre compte la question de notre vieille dame: qu'est-ce que les enfants apprennent au « caté »? et même plus précisément qu'apprennent-ils *aujourd'hui* au « caté » pour être aussi ignares (selon elle), pour être des fidèles acceptables (selon nous)?

### *Catéchisme d'hier, catéchisme d'aujourd'hui*

La différence implicitement marquée par mon interlocutrice d'alors n'est pas de son seul fait. La plupart des catéchistes d'aujourd'hui travaillent, réfléchissent et enseignent avec le vif sentiment d'aborder les connaissances religieuses dans une toute autre optique que celle qu'ils ont connue eux-mêmes dans leur enfance. L'appréhension commune de l'évolution de l'enseignement catéchétique veut que la catéchèse contemporaine soit en opposition avec un catéchisme qu'on pourrait appeler (du fait même de l'opposition) « ancien ». On pourrait d'ailleurs résumer cette distinction en disant que le catéchisme d'autrefois était un caté du « *par cœur* » et celui d'aujourd'hui un caté « *avec le cœur* ».

---

<sup>1</sup> « Caté » est l'abréviation commune pour catéchisme ou catéchèse.

Le catéchisme « ancienne manière » est conçu comme un temps d'apprentissage des dogmes d'une confession, ces derniers devant être mémorisés à la lettre<sup>2</sup>. Les ouvrages de référence d'alors se présentent généralement sous une forme dialoguée reprise du premier livre de catéchisme connu en France, le *formulaire* de Calvin, paru en 1541. Ce procédé didactique où le maître pose des questions et l'élève mémorise des réponses, avait été mis au point pour permettre à chaque membre d'une confession particulière d'être au fait des savoirs dogmatiques de son Église et de se montrer capable de lutter contre les « erreurs » propagées par les autres. Mais au-delà du contexte conflictuel de sa naissance, cette présentation d'un condensé de la foi sous forme de dialogue, a connu un succès renouvelé jusqu'au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle. Nombre de nos contemporains peuvent d'ailleurs encore en témoigner, qui ont appris « par cœur » les « *principales vérités qu'il faut croire* » ainsi que le dit, comme bien d'autres, le catéchisme du diocèse de Fréjus et Toulon en 1920.

Le catéchisme contemporain se présente sous une forme et avec des objectifs bien différents. Selon une conception assez répandue, le contraste entre la forme « ancienne » et la forme « contemporaine » serait imputable aux transformations expérimentées par les Églises chrétiennes durant les dernières décennies. On considère ainsi assez fréquemment qu'autrefois la foi était présente et qu'il s'agissait alors de donner aux enfants un savoir dogmatique pour la soutenir. En revanche, actuellement, la foi ne serait plus nécessairement assurée dans l'univers social et familial de la plupart des enfants; le « caté » aurait donc pour objectif « de la susciter », « de l'éveiller » chez ces derniers<sup>3</sup>. La forme didactique ancienne se montre en conséquence obsolète et de nouvelles procédures ont été mises en oeuvre, tant dans la manière d'enseigner que dans les ouvrages de référence. Les maîtres mots de cette nouvelle pédagogie catéchétique sont ceux de *découverte* (d'un univers religieux historiquement situé), de *partage* (d'activités et de moments « forts », rituels ou non) le tout s'inscrivant dans un processus d'apprentissage appréhendé comme un « *cheminement vers Dieu* ». Autrement dit, il s'agit plutôt de comprendre le message des Évangiles « avec le cœur » comme je l'ai parfois entendu dire dans des séances de catéchèse<sup>4</sup>.

Mon objectif n'est pas d'examiner et de discuter ici cette compréhension des transformations de la catéchèse des enfants, mais je voudrais attirer l'attention sur le fait que la focalisation de l'explication sur le « lieu » d'acquisition de la foi par les enfants vient sans doute masquer l'identité fondamentale des projets ancien et contemporain. Dans l'un et l'autre cas, il s'agit de former un *fidèle*, c'est-à-dire de favoriser l'avènement d'un individu, généralement jeune, en tant que « croyant »; ce qui suppose à la fois l'établissement d'une relation personnelle avec Dieu et l'inscription dans une communauté de croyants. La différence tient sans doute à ce que la notion de fidèle ne recouvre, ici et là, ni les mêmes engagements, ni les mêmes attendus quant aux adhésions et aux pratiques requises<sup>5</sup>.

### *De la transmission à l'apprentissage*

<sup>2</sup> C'est pourquoi notre vieille dame est scandalisée par l'incapacité montrée par ses petits-enfants.

<sup>3</sup> selon une expression empruntée à S. Lalanne, ancien directeur du centre national de l'enseignement religieux. Revue Prier n° 154 septembre 1993 p.5.

<sup>4</sup> Ce contraste entre mémorisation/compréhension déborde d'ailleurs largement la sphère du « caté » et se retrouve dans l'enseignement scolaire en général.

<sup>5</sup> On peut également substituer respectivement à ces deux types de fidèles, les termes *fidèle* et *témoin*. Cf. Hervieu-Léger 1996 p 135.

Le catéchisme contemporain s'attache ainsi à la transmission de la foi. Mais ce projet didactique, de l'avis même des catéchistes qui le revendiquent, n'est pas sans poser problème. Comment, en effet, susciter chez l'autre les possibilités de création d'une relation avec Dieu? Comment lui donner le goût de cet engagement personnel? Il apparaît que les programmes pédagogiques aussi inventifs soient-ils ne semblent pas capables de surmonter la difficulté inhérente à ce projet de transmission. Les catéchistes le savent bien, d'ailleurs, qui tout en réaffirmant leur objectif disent aussi combien l'avènement de cet engagement chez l'enfant leur échappe: « on ne sait pas ce qu'ils vont en faire » ai-je souvent entendu dans des discussions informelles avec des catéchistes <sup>6</sup>.

Si je souligne ce point c'est aussi parce qu'il est susceptible de poser problème au chercheur. Face à cette revendication d'un projet de transmission de la foi, ne risque-t-il pas de tomber dans le piège de l'évaluation du processus d'adhésion des enfants? Ce qui serait une autre manière d'apprécier l'efficacité d'un enseignement et peut-être de comprendre cette « crise de la reproduction religieuse » mise en exergue par les travaux sociologiques: pourquoi les ex-catéchisés des Églises traditionnelles sont-ils devenus ces bricoleurs individualistes plutôt enclin à la fabrication de croyances syncrétiques qu'à la simple adhésion au dogme reconnu par leur Église d'origine? Aussi stimulante soit-elle, cette perspective de recherche constitue une impasse car l'adhésion des individus est vraisemblablement une dimension à jamais indécidable de l'expérience humaine comme le souligne également A. Piette de manière plus générale (1996:179). Mais elle constitue aussi une impasse en ce qu'elle est obligée de résumer les acquis du catéchisme à des énoncés dogmatiques réaffirmés ou rejetés. Or l'intérêt du catéchisme contemporain est bien de focaliser l'attention sur une autre dimension de la formation religieuse: la mise en place d'un rapport particulier au monde.

En ce sens, il semble plus pertinent de se focaliser sur la question de l'apprentissage plutôt que sur celle de la transmission. La question « qu'apprennent-ils au caté? » ne serait plus alors celle de savoir si les enfants acquièrent (ou non) la foi de leur confession, mais reviendrait plutôt à décrire leur apprentissage des compétences liées aux engagements propres aux fidèles: être notamment capable de penser, de vivre et de dire une relation à Dieu dans des termes compréhensibles et admissibles par d'autres individus dans le cadre d'une communauté particulière.

En outre, si cette perspective de l'apprentissage me semble plus intéressante c'est aussi parce qu'elle s'éloigne d'une certaine idée d'un *enseignement* religieux. Au caté, nous sommes rarement face à des individus (en l'occurrence des enfants) qui enregistrent (ou non) des savoirs déclaratifs sur Dieu mais bien plutôt face à des enfants qui apprennent à comprendre, c'est-à-dire à utiliser correctement et efficacement des énoncés, des procédures relationnelles et des techniques rituelles qui concernent tout à la fois des humains et des êtres surnaturels. Autrement dit, il s'agit d'envisager la foi comme une modalité de rapport au monde supposant une sphère de compétences particulières et de s'attacher à la manière dont les dispositions et autres savoirs correspondants, se mettent en place chez des enfants au cours d'un apprentissage institutionnalisé, ou du moins ce qui est mis en place par une institution religieuse pour que cette compétence puisse être avérée.

On ne saurait alors focaliser son attention sur les seuls savoirs déclaratifs. Contrairement à ce que l'on pourrait croire<sup>7</sup>, ces derniers ne sont sans doute pas l'essentiel de l'apprentissage catéchétique; les savoirs procéduraux, ou savoir-faire, y sont tout aussi importants. Mais il ne faudrait pas cependant limiter ces derniers à l'acquisition d'une maîtrise technique du religieux (essentiellement rituelle dans ce cas) car les savoir-faire acquis par les enfants au « caté » ont affaire, plus fondamentalement, avec la

<sup>6</sup> ou encore « la foi n'est pas au bout de nos efforts et de nos moyens. Elle est avant tout don de Dieu » Stanislas Lalanne. Revue Prier n° 154 septembre 1993.

<sup>7</sup> Notamment au vu du « par cœur » d'autrefois.

compréhension même du sens des énoncés dogmatiques<sup>8</sup>. Autrement dit, il s'agit d'aborder l'initiation religieuse sans la cantonner à la sphère rituelle ni la réduire à un enseignement mais plutôt en la comprenant comme une procédure d'apprentissage permettant la mise en place de compétences particulières.

Il serait bien évidemment absurde de vouloir synthétiser dans le cadre d'un article l'ensemble des apprentissages opérés par les enfants catéchisés. J'ai donc choisi de présenter ici quelques éléments de l'initiation à la prière observés dans plusieurs groupes de catéchisme catholiques et réformés dans le canton de Neuchâtel en Suisse<sup>9</sup>. La prière est pour notre propos particulièrement intéressante car il s'agit d'une communication avec Dieu, c'est-à-dire qu'un certain nombre de compétences propres au fidèle y sont en jeu. Elle constitue l'un de ces lieux où l'enfant est amené à exercer ses compétences relationnelles à la fois à l'égard de Dieu et à l'égard des autres fidèles: pour agir avec d'autres et avec Dieu il convient de mettre en place un ensemble de savoirs sur une modalité particulière d'interaction. Essayons donc de voir ce qui se passe lors des prières effectuées avec les enfants dans les séances de catéchèse<sup>10</sup>.

### *Les prières du caté<sup>11</sup>: un temps d'apprentissage et de prière*

Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer et à ce qu'attendait notre interlocutrice citée en début d'article, la formation à la prière ne consiste guère en la récitation renouvelée des prières canoniques. Dans le cadre de la catéchèse, ces prières ne font pas l'objet d'un apprentissage systématique et privilégié. Il y a certes des moments où l'on prie le *Notre Père* et/ou encore, pour les catholiques, le *Je vous salue Marie*, mais à aucun moment on ne propose aux enfants des exercices de récitation, ni même de prières régulières, propres à faciliter ou opérer la mémorisation de ces textes importants<sup>12</sup>. L'apprentissage de la prière déborde la question des prières canoniques pour se donner à voir comme une mise en situation des enfants dans un cadre d'oraison large.

Les prières du catéchisme ont, en outre, ceci de particulier qu'elles constituent des actes d'oraison à part entière tout en étant des temps d'initiation. On pourrait dire à la suite d'E. Goffman que ce sont des lieux d'apprentissage sans entraînement, c'est-à-dire des situations où l'on apprend à maîtriser une action sans s'y exercer pour autant, sans qu'il s'agisse d'une séance d'essai<sup>13</sup>. Les prières observables dans le cadre de la catéchèse ne sont pas des simulations pratiques et pourtant la manière dont elles sont structurées en font de manière évidente des temps d'acquisition des modalités de l'oraison. Elles donnent, en effet, à voir une configuration particulière comparativement aux prières des adultes-experts.

<sup>8</sup> cf. L. Hérault 1997.

<sup>9</sup> Cette recherche a été réalisée dans le cadre de l'Institut d'ethnologie de Neuchâtel et grâce au soutien de la fondation Fyssen que je tiens à remercier. Les Églises concernées sont l'Église catholique romaine et l'Église réformée évangélique de Neuchâtel (EREN).

<sup>10</sup> Bien évidemment le catéchisme n'est pas le seul lieu où les jeunes chrétiens apprennent à prier. Pour ceux dont les parents sont actifs dans l'Église, la famille et les cérémonies constituent également des lieux essentiels d'apprentissage. Mais pour la plupart, leurs premiers contacts avec l'oraison se fait dans le cadre de cet enseignement institutionnel.

<sup>11</sup> Les séances de catéchèse ne contiennent pas systématiquement des moments de prière. Seules certaines d'entre elles comprennent régulièrement un temps de prière situé, soit en début, soit en fin de séance. Les éléments analysés ici concernent plus particulièrement des prières réalisées par des enfants de la 1<sup>o</sup> à la 4<sup>o</sup> année primaire (6 - 10 ans).

<sup>12</sup> Les enfants qui les savent « par cœur » ont en général opéré cet apprentissage dans le cadre familial.

<sup>13</sup> contrairement à d'autres actions comme la communion catholique par exemple. Cf. Hérault 1997.

Lors des oraisons collectives des experts, on observe d'abord un premier temps où l'une des personnes présentes, généralement mandatée pour ce faire, prononce un énoncé-type qui introduit la prière: *Seigneur nous te prions; Nous prions; Prions*, etc. Cet énoncé est suivi, dans un second temps, par une réponse corporelle des autres orants qui prennent une posture particulière: chez les catholiques elle consiste le plus souvent à se mettre debout et à se tenir droit, de préférence sans appui, à croiser les bras ou à joindre les mains, les bras n'étant pas relevés<sup>14</sup>; chez les protestants, les orants sont généralement assis (on peut même dire qu'ils le restent étant donné que la position de départ est la position assise comme chez les catholiques), ils baissent la tête légèrement ou opèrent une inclinaison plus franche de tout le buste, ferment les yeux et joignent éventuellement les mains. Dans tous les cas, cette prise de posture est immédiatement stabilisée, c'est-à-dire que les individus s'efforcent de la conserver une fois qu'ils l'ont adoptée.

Avec les enfants, l'énoncé d'introduction est beaucoup plus proche des formulations courantes: « *On va faire un moment de prière* », « *on va prier un moment* », etc.<sup>15</sup> . Ensuite vient une deuxième séquence (observée seulement chez les catholiques) où l'on prépare l'espace qui va être utilisé par les orants: on installe et on allume une ou des bougies, on dispose une icône, ou des fleurs dans un vase, on éteint les lumières principales pour que la pièce baigne dans une lumière tamisée, on modifie la position des tables et/ou des chaises, etc. Une fois ces objets et cette organisation spatiale opérée (ou parfois dans le même temps), l'adulte fournit aux enfants un certain nombre d'indications jugées nécessaires au bon déroulement de l'acte: *Prenez vos cahiers à la page...* [où figure le texte qui va être lu]; *On se met debout; On fait silence; On se tient bien droit; On ferme les yeux; On essaie de faire la prière gentiment; On se concentre;* etc. Selon la disponibilité et la réceptivité des enfants, cette troisième phase peut-être plus ou moins longue et les consignes peuvent être adressées à l'un ou l'autre, ou à l'ensemble des enfants. Généralement la majorité de ces indications ont affaire directement ou indirectement avec la posture d'oraison et c'est durant cette phase que les enfants adoptent cette dernière. L'adulte attend ensuite que les enfants soient parvenus à immobiliser la posture (temps qui, selon les circonstances peut être extrêmement court ou bien au contraire assez long) avant d'entamer l'énoncé principal.

Que ce soit dans les prières de novices ou d'experts, cet énoncé central est lu, récité ou improvisé par un individu particulier ou l'ensemble des orants (excepté dans le cas de l'improvisation qui est toujours gérée individuellement). L'oraison se termine enfin par un énoncé conclusif, généralement un *Amen*, auquel est étroitement associée une modification de la posture précédemment adoptée, modification qu'on peut considérer comme une « déprise » étant donné qu'il s'agit d'abandonner la contrainte posturale antérieure sans nécessairement en reproduire une autre explicitement codifiée. Dans la prière des novices, cependant, la déprise posturale est nettement plus visible que chez les experts et donne parfois le sentiment d'une véritable libération corporelle.

## Prière collective d'experts dans le cadre liturgique

<sup>14</sup> Une posture dite « à genoux » est également possible mais nettement moins fréquente dans les observations faites à Neuchâtel.

<sup>15</sup> Cette présentation de la prière aux enfants souligne, en outre, qu'il ne s'agit pas seulement de produire un énoncé, mais plutôt d'opérer un acte où sont mobilisées leurs facultés d'utiliser le temps, l'espace et aussi leur corps.

1. Énoncé introductif: *Nous prions; Seigneur, nous te prions, etc.*
2. Prise de posture et stabilisation.
3. Énoncé central.
4. Énoncé conclusif et déprise posturale.

Mais pour les enfants, le « moment » de prière ne s'arrête pas là puisqu'à la suite de cet *amen* libérateur, prend assez souvent place un temps où l'adulte propose ou demande des appréciations concernant l'énoncé central (*Elle était bien cette prière*), ou bien il questionne les enfants sur son contenu de manière à s'assurer de leur compréhension (*Qu'est-ce que ça veut dire...?*) ou encore il laisse libre court à leurs commentaires. La fin d'une prière de novices se signale par un énoncé de transition (*Voilà!; Bon maintenant on va...; Rangez vos affaires; etc.*) qui fait le lien avec la suite de la séance et ce, y compris dans les cas où la séquence métacommunicative précédente n'a pas eu lieu.

#### **Prière collective de novices dans le cadre du catéchisme**

1. Énoncé introductif (*On va faire un moment de prière; On va prier; etc.*)
- (2.)<sup>16</sup> Préparation de l'espace (luminosité, objets, mobilier, etc.).
3. Indications situationnelles et prescriptions posturales.
4. Stabilisation de la posture.
5. Énoncé central.
6. Énoncé conclusif et déprise posturale.
- (7.) Commentaires sur l'énoncé central.  
(*Elle était bien cette prière; Qu'est-ce que ça veut dire...? etc.*)
8. Énoncé de transition (*Voilà!; Bon maintenant on va...; etc.*).

La prière des enfants apparaît donc nettement plus développée que celle des adultes, d'une part en raison de la présence de séquences annexes ne constituant pas véritablement la prière, mais aussi parce qu'un certain nombre de temps, normalement présents dans toute prière, sont ici détaillés. On pourrait presque considérer qu'il y a dans

---

<sup>16</sup> (2) : séquence facultative.

ce cas, une opération de redoublement du cadrage de l'oraison. Chez les experts, l'interaction, bien maîtrisée, ne nécessite qu'une spécification simple et relativement brève: en un seul mouvement les orants adultes adoptent la posture adéquate et la stabilisent. Chez les enfants, en revanche, on prend le temps de décomposer les différentes actions avant de produire l'énoncé central. Dans ce cas, la situation d'oraison est bien, elle aussi, spécifiée en tant que telle mais à l'intérieur d'une autre situation qui constitue le « moment de prière ». Ce moment de prière, largement défini, n'est pas, en effet, un temps où l'on communique continuellement avec Dieu; le temps d'interaction spécifique est clairement limité aux phases 4 à 6 de la prière des novices. Cette différence est évidente pour les enfants qui savent que lorsque le *amen* est prononcé et que la liberté de mouvement est autorisée, on ne parle plus à Dieu. Denis (7 ans), par exemple, à l'issue d'une prière réalisée dans une séance du début janvier où l'on souhaite bonne année à Dieu, bondira du banc dès l'énoncé conclusif pour dire qu'on a oublié de lui dire qu'il s'agissait de l'année 1998. Il avait donc bien saisi que ce qui avait été dit précédemment constituait le message communiqué et que ce qu'il « ajoutait » là n'en faisait aucunement partie, il était trop tard.

Apparemment, c'est dans ce double cadrage que la prière d'enfants se donne à voir à la fois comme prière véritable et prière d'apprentissage. On voit bien, du point de vue de l'initiation, l'intérêt des séquences où l'on commente l'énoncé central et l'importance de la décomposition des actions. Cependant, ces extensions exégétiques de l'oraison et ces spécifications, aussi essentielles soient-elles, ne constituent pas, à elles seules, l'activité d'apprentissage qui se donne également à voir dans la phase centrale. L'on aurait tort de croire, en effet, que cet espace métacommunicatif est l'unique pourvoyeur de compréhension quant à ce qui peut être appris et compris de l'oraison. Le temps de communication réalisée est lui aussi un temps de formation où, en fonction du type de prière proposé et du mode de gestion de l'énonciation, des savoirs essentiels sont progressivement acquis. Les actions opérées lors de l'oraison proprement dite fonctionnent, en effet, comme des temps où les enfants sont amenés à interpréter le sens des actions en cours (les leurs et celles des autres) et à gérer le niveau d'engagement requis de chacun. C'est donc bien dans l'ensemble des séquences de ce « moment de prière » que les enfants s'initient à cette communication particulière, et expérimentent notamment les places et les rôles de chacun des interactants, Dieu y compris.

### *Participer à une prière*

La prière, engage une interaction entre un (ou plusieurs) humain(s) et un (ou des) être(s) surnaturel(s) et semble se calquer, de ce fait, sur la communication ordinaire interhumaine: des individus, désignés comme orants, « parlent » à Dieu, c'est-à-dire produisent des énoncés qui s'adressent à l'être divin. Or quand on observe des personnes en prière et notamment des apprentis orants, on se rend bien vite compte combien cette simplicité n'est qu'apparence. En premier lieu parce que l'oraison engage un acteur surnaturel dont le rôle et la participation n'est pas comparable à ceux des personnes humaines: Dieu comme le disent les enfants du catéchisme, « *il répond pas* » et « *on le voit pas* ». En second lieu parce que les modalités d'engagement exigées des humains sont elles aussi très particulières: lors d'une oraison collective, les personnes présentes constituent ce qu'on peut appeler une « intériorité » c'est-à-dire une sorte de présence-absence aux autres humains, indispensable à la félicité de l'acte car la prière comporte une dimension réflexive essentielle.

On comprend mieux alors que la position d'orant et la compétence qui lui est associée aient affaire avec la compréhension du caractère de l'interaction et de son mode de gestion. S'initier à la prière, c'est donc apprendre à constituer un espace de communication

spécifique où la compréhension des contraintes et des marges d'action et de participation de chacun est fondamentale. C'est à travers l'expérimentation des différentes manières d'agir comme orant qu'on va amener progressivement les enfants à saisir ces caractéristiques essentielles de la prière.

Pour bien saisir comment se développe cette initiation, il faut souligner, en outre, le caractère fondamental des attitudes corporelles dans l'oraison. La prière ne consiste pas seulement, en effet, en la production d'une énonciation: nul besoin de prononcer soi-même un certain nombre de paroles pour communiquer avec Dieu. Les participants à l'oraison sont le plus souvent des êtres silencieux, ce qui ne veut pas dire détachés: dans la prière, ceux qui ne parlent pas sont pleinement présents et impliqués dans l'acte qui les mobilise (sauf bien entendu cas de distraction). L'expression de l'engagement de l'orant se dit ainsi en grande partie à travers son attitude corporelle et la manière dont sont conduites les prières du catéchisme souligne cet aspect essentiel.

### *Éprouver et comprendre le registre des voix dans l'oraison*

L'oraison se donne à voir comme un jeu d'énonciation subtil où les postures des locuteurs et des interlocuteurs sont multiples. Comme l'a souligné O. Ducrot pour les actes de communication interhumains, d'autres êtres parlent et entendent au travers de ceux qui prononcent et à qui s'adressent les phrases produites dans les échanges interlocutoires. Cette dimension polyphonique se retrouve également dans la prière et l'inscription des enfants dans des procès d'oraison véritable leur donne la possibilité de l'expérimenter.

On les confronte notamment à la différence des positions d'énonciateur et de locuteur. Dans les cas les plus simples, toutes les personnes présentes (enfants et adultes) agissent de la même façon: ils adoptent la même posture et lisent ou récitent ensemble le texte retenu, assumant de ce fait la même position de locuteur. Les textes qui sont ainsi collectivement énoncés sont en outre généralement parsemés de déictiques qui réfèrent directement aux locuteurs que ce soit sur le mode collectif ou individuel (*nous, je*). Dans ce cas les enfants sont à la fois locuteurs et énonciateurs: ils parlent et ils s'expriment comme dans l'exemple suivant.

Dieu,  
tu ne supprimes pas  
les moments difficiles de notre vie.  
Mais tu es avec nous,  
tu nous encourages,  
tu nous tiens la main,  
tu nous invites à nous aider  
les uns les autres.

Texte utilisé pour des enfants catholiques de 4<sup>e</sup> année primaire (9-10 ans) extrait du cahiers de catéchèse *En route ensemble* Ed Tardy 1989. p 24.

D'autres prières, en revanche, soulignent la différence entre la position de locution et celle d'énonciation. Ce sont celles notamment où l'adulte (plus rarement l'un des

enfants) en est l'unique locuteur tandis que les autres personnes présentes ont statut d'énonciateurs. Autrement dit, le texte est prononcé par un seul au nom de tous. On peut également souligner que ce n'est pas là une manière de procéder réservée aux enfants en raison de leur statut d'apprentis (l'adulte assumant un rôle de modèle) mais c'est, au contraire, une procédure très fréquente dans les prières collectives d'experts. Cette différence de position renvoie, en outre, dans un certain nombre de cas à des subtilités difficilement gérables pour un jeune apprenti et même guère visibles pour quelqu'un qui ne maîtrise pas le contexte d'oraison: il arrive, en effet, que le locuteur opère une sorte de décentrement radical par lequel il n'est plus lui-même pleinement partie prenante du message adressé à Dieu et s'efface pour parler, avant tout, au nom des autres comme le montre certains passages de la prière suivante:

*Merci parce que nous aussi, à notre tour, nous pouvons apprendre plein de choses et nous pourrons les transmettre à nos propres enfants quand nous serons grands. Garde nous aussi toujours dans cette joie et dans le plaisir de pouvoir vivre avec toi.*

*Nous pensons à nos parents, nos frères et soeurs, tous ceux que nous n'aimons pas et qui ne nous aiment pas afin que nous puissions découvrir ensemble ce que c'est que la paix*

Texte improvisé par un pasteur lors d'une séance avec des enfants de 6-8 ans. Le locuteur n'a pas de frères et soeurs, ni d'enfants, ses parents sont morts et l'on peut le considérer comme déjà « grand ».

C'est dans ces cas de césure qu'intervient l'importance de la posture de prière qui engage les non-locuteurs dans l'énonciation. C'est en tout cas par ce biais que les enfants sont amenés progressivement à comprendre que par leur attitude, ils font leur, l'énoncé prononcé par quelqu'un d'autre. On peut d'ailleurs interpréter les gestes et les attitudes emphatiques qu'ils adoptent parfois (par exemple la recherche de l'immobilité plutôt que la simple stabilité, ou encore la fermeture intense des yeux, paupières crispées) comme autant de tentatives pour assumer pleinement et visiblement cette position d'énonciateurs non-locuteurs. Cependant cette compréhension ne se fait que progressivement et l'on peut observer presque à chaque séance les difficultés inhérentes à cet apprentissage. Les plus jeunes, par exemple, ont souvent beaucoup de mal à occuper la place de locuteur unique en situation d'énonciation collective. Lorsqu'on les invite à faire la prière pour tous, on observe qu'ils ne maîtrisent pas pleinement les règles d'usage inhérentes et utilisent, par exemple, quasi exclusivement des déictiques référant au locuteur comme le montre cette prière improvisée par Rani (7 ans): *Seigneur j'espère que je sois avec toi et tous mes camarades. Guéris Morgane et mon petit copain et tout le monde. Amen.*

Lorsqu'on examine l'autre posture de l'échange, celle d'interlocuteur assumée par Dieu, cet apprentissage concernant les « voix » impliquées dans l'oraison n'est pas non plus sans difficultés. Dans un certain nombre de prières, par exemple, l'allocutaire n'est pas désigné par un terme particulier mais seulement par des déictiques, généralement *tu*. Dans d'autres cas, un terme spécifique d'adresse apparaît (*Seigneur, Seigneur Jésus, Seigneur Dieu, etc.*) qui lève sans aucun doute l'ambiguïté propre au déictique de deuxième personne (le *tu* prend alors une dimension anaphorique qui facilite son interprétation) mais n'assure pas toujours pour autant la réussite de la référence en raison du dogme trinitaire. Il semble, en effet, que l'emploi généralisé des déictiques n'offre, dans ce cadre, que peu de garantie quant à la coïncidence de la référence du catéchiste (lorsqu'il est notamment responsable de l'énonciation) et de la référence attribuée par les enfants. Comme l'ont souligné les travaux de pragmatique, la signification des déictiques n'est pas descriptive mais procédurale: l'usage de *tu*, par exemple, implique une procédure d'attribution du référent dans laquelle il s'agit de chercher la personne à qui l'on parle. Mais ici, en raison

de la spécificité de l'être à qui l'on s'adresse, cette procédure d'attribution n'est pas évidente pour les enfants: à qui parle-t-on? A Dieu, à Jésus, au Père, au Fils, au Saint Esprit? Or ce qui est assez déconcertant, compte tenu des enjeux d'une telle ambiguïté, c'est que les catéchistes n'accordent généralement pas de temps à une explicitation susceptible d'éclairer les enfants. Les explications ou les commentaires associés à la prière ne portent pas sur les propriétés définitives de l'être surnaturel (qui est-il?) mais plutôt sur des dispositions perceptives (comment est-il présent?).

Une telle orientation des explications, dans sa répétition même, ne peut être considérée comme une négligence et invite à se questionner sur l'intérêt présenté par une entreprise de désambiguïsation. L'essentiel n'est-il pas, en effet, dans la constitution d'une relation avec l'être surnaturel plutôt que dans l'attribution du référent adéquat dans toute ses subtilités. Or de ce point de vue, la constitution de la relation est pleinement et très heureusement assumée par l'emploi des déictiques : l'usage du *tu* notamment permet d'assurer, mieux que tout autre, la présence de l'être divin en vertu du fait que les pronoms de première et de deuxième personne marquent généralement la présence des êtres référencés dans la situation de communication (ce que ne fait pas le *il* qui n'est d'ailleurs pas utilisé dans le cadre de l'oraison). Autrement dit, le flou référentiel semble peu problématique à partir du moment où les enfants disposent des éléments nécessaires à l'établissement de la relation : l'emploi du *tu* dans l'acte d'oraison proprement dit vient alors efficacement s'associer aux commentaires concernant le mode d'engagement de l'être surnaturel dans l'interaction.

Le même genre de problème s'attache d'ailleurs au *nous* qui désigne les orants bien qu'ici il s'agisse moins d'ambiguïté que d'une formulation vague. Dans les prières « préfabriquées », c'est-à-dire produites hors du contexte de leur énonciation et qui sont récitées ou lues par les orants, il semble que le *nous* ne soit pas toujours très clairement limité au groupe des individus réunis en ce lieu pour prier, mais peut aussi être compris comme référant par exemple à l'ensemble des chrétiens ou à tout autre collectif plus large auquel les orants ont le sentiment d'appartenir. Même si en raison de la signification procédurale des déictiques, les enfants ont sans doute tendance à opérer une interprétation contextuelle restreinte du *nous*, il est probable que le cumul des postures énonciatives potentiellement inscrites dans ce pronom entre en jeu dans le procès d'oraison qu'ils soutiennent. Quoi qu'il en soit, l'importance de ce *nous* tient vraisemblablement ici à la connivence qu'il permet d'instaurer entre les individus qui l'endossent. Cette connivence est, en effet, essentielle à l'émergence de la posture d'énonciateur, de même qu'à celle de destinataire également assumée par les orants, car contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'être surnaturel n'est pas le seul à recevoir le message produit. Il y a d'ailleurs dans la distinction entre les positions d'allocutaire et de destinataire qui apparaît dans certains actes d'oraison, une difficulté non négligeable pour les apprentis orants. La plupart du temps, l'allocutaire est bien, en effet, le destinataire du message: on parle à Dieu et c'est à lui qu'on s'adresse (*Seigneur, nous voulons te dire que nous sommes heureux de te retrouver pour cette nouvelle année.*). Mais assez souvent, Dieu n'est pas le destinataire du message bien qu'on s'adresse explicitement à lui: *Seigneur (...) Nous pensons à nos parents, nos frères et soeurs, à tous ceux que nous n'aimons pas et qui ne nous aiment pas afin que nous puissions découvrir ensemble ce que c'est que la paix.* Autrement dit, en une sorte de mouvement réflexif, les énonciateurs s'adressent un message à eux-mêmes par l'intermédiaire de Dieu. Ce sont les orants qui sont alors les destinataires de leur propre déclaration et leur prière n'apparaît pas seulement comme une communication avec Dieu, mais comme une communication interhumaine pleine et entière bien que non-ordinaire. Ce que soulignent également les compositions posturales qui, comme nous allons le voir, jouent sur une co-présence spécifique des interactants.

*Expérimenter des modes de présence et d'engagement*

Le mode de participation des différents actants est bien évidemment un aspect essentiel de l'oraison que tout novice doit apprendre à maîtriser. Et compte tenu de la spécificité de cet échange interlocutoire, l'engagement de l'être surnaturel est bien évidemment commenté et discuté avec les enfants. Dieu, à l'évidence, ne se laisse pas appréhender par nos sens comme n'importe quel être vivant ordinaire, mais cela n'implique pas, pour autant, que les propriétés qui sont les siennes, fassent l'objet d'un accord préalable tacite et logique. En reprenant une notion utilisée en didactique des sciences, on peut dire que la présence divine constitue une sorte d'obstacle épistémologique<sup>17</sup>. La difficulté tient d'ailleurs à plusieurs facteurs. En premier lieu, elle a affaire avec l'hétérogénéité, au sein du christianisme et même au sein de chaque confession, des conceptions concernant les potentialités d'interaction humains/êtres surnaturels. On sait bien qu'ici ou là, des individus ont la capacité de voir, d'entendre, de sentir, ou d'être touché par l'un d'entre eux (cf. notamment E. Claverie) alors que d'autres excluent ou disqualifient l'une ou l'autre de ces possibilités. En second lieu, la difficulté tient à l'expérience personnelle des enfants qui est, elle aussi, hétérogène si bien que les catéchistes doivent négocier avec le vécu de chacun autant qu'avec leurs interrogations ou leurs doutes pour asseoir la ou les conceptions reconnues localement. Dans le cadre de l'oraison, mais aussi à bien d'autres moments, les contraintes et les marges d'action regardant les échanges avec les personnes divines vont donc être affirmées, rappelées, expérimentées, questionnées comme le suggère l'échange suivant entre un pasteur et des enfants de 6-8 ans:

Pasteur: *Pourquoi on ferme les yeux?*

Salomé: *C'est pour se concentrer.*

Pasteur: *pourtant, c'est marrant parce que quand je vous parle à vous, je ne ferme pas les yeux. Pourquoi je les ferme pas avec vous et avec Dieu je les ferme?*

Rani: *Si tu fermes les yeux en parlant à Magali, elle peut pas savoir si tu lui parles à elle ou à quelqu'un d'autre.*

Pasteur: *Alors si je ferme les yeux, Dieu il sait que c'est à lui que je parle?*

Rani: ()

Ludovic: *Je sais pourquoi! Parce que quand tu fermes les yeux, Dieu il est dans ta tête et puis tu as l'impression de lui parler.*

Pasteur: *C'est une chose très spéciale la prière, parce qu'effectivement quand je parle à quelqu'un... si je vous parle maintenant, je vous vois, vous me voyez. C'est facile de se parler, mais quand on parle à Dieu...*

Plusieurs: *on le voit pas!*

Pasteur: *Ben on le voit pas. On le voit pas et c'est difficile de parler à quelqu'un qu'on voit pas. D'ailleurs on dit il est dans le ciel. Mais on voit rien là-haut, hein? Bon alors on dit il serait dans nos têtes. Ben (il se déplace vers Ludovic et lui secoue doucement la tête en faisant ding ding ding)... vous croyez qu'il est dans la tête de Ludovic?*

Enfants: (rires)

(extrait du culte de l'enfance. EREN)

<sup>17</sup> Cf. Giordan, De Vecchi 1987.

Les dispositions et les capacités qui sont les siennes sont également formulées et travaillées:

catéchiste: *Qu'est-ce qu'il pourrait t'offrir Jésus? Quelque chose qui serait utile?*

Robin: *Quand on va à la pêche, beaucoup de poissons.*

catéchiste: *Est-ce que Jésus c'est un distributeur comme ça?*

Enfants: *non*

catéchiste: *Alors attention. Ne lui demandez pas n'importe quoi.*

(extrait d'une séance avec des enfants catholiques de 4<sup>e</sup> primaire (9-10 ans))

Il semble en fait que les procédures didactiques utilisées de ce point de vue (que ce soit les validations, les disqualifications, les conflits socio-cognitifs, etc.) concourent toutes à constituer un mode de présence (et donc d'appréhension) où les sens, bien qu'incompétents à discerner de façon ordinaire, restent néanmoins mobilisés puisqu'il s'agit de « rendre présent ce qui est invisible » comme le formule une catéchiste<sup>18</sup>. Cette formation à la présence divine est d'ailleurs le plus souvent travaillée par l'intermédiaire de la posture corporelle que les enfants sont invités à adopter. Fermer les yeux ou encore poser son regard sur les objets « évocateurs » préalablement disposés dans l'espace peuvent être considérées comme autant de procédures de réassurance qu'il n'y a effectivement rien à voir, bien qu'il y ait à « ressentir ». En ce sens d'ailleurs, les discours et les interventions des catéchistes se montrent attentifs à ce qui est assez souvent évoqué par le terme « concentration » mais qu'on peut considérer comme l'expérimentation d'un mode d'engagement spécifique: « *Maintenant quand je prie, je fais d'abord le tour, je les touche, je leur dis: «vous êtes des arbres qui ont des racines. Il faut bien se tenir et fermer les yeux». Et après, ça passe parce qu'ils sont là avec tout leur être et pas avec une oreille et puis l'autre ailleurs. Je crois que c'est un éveil à être là. C'est important d'essayer d'atteindre une qualité de présence par le geste.* » (catéchiste de 4<sup>e</sup> primaire lors d'une réunion de préparation).

De telles procédures suggèrent en outre que parler à Dieu, ce n'est pas seulement être au fait des marges d'action de l'être surnaturel mais tout autant se montrer capable d'assumer un certain nombre d'obligations à l'égard des autres orants. Prier, c'est effectivement rompre, avec la communication ordinaire entre humains<sup>19</sup> en se situant cependant toujours dans un espace d'interaction où des humains sont co-présents et co-mobilisés. La constitution de cet espace a affaire avec la mise en place de ce qu'on pourrait appeler une *intériorité*, entendue comme procédure de gestion d'une présence-absence aux autres interactants à savoir Dieu et les autres humains. C'est en cela que le travail sur le corps est fondamental: imposer et s'imposer une configuration corporelle spécifique, c'est se construire et se donner à voir comme un orant véritable. Mais cette gestion de l'engagement propre à l'orant ne se met pas en place seulement par l'adoption d'une gestuelle reconnue, elle dispose bien évidemment d'une marge de liberté également réaffirmée dans le cadre de l'oraison catéchétique. Cette dernière se donne à voir principalement, et assez logiquement, par le biais de discours traitant de l'expression de la personnalité de l'orant ou plutôt de sa propre disposition intérieure. Et là encore la posture est fondamentale car on parle à Dieu avec son corps: « *On peut très bien exprimer avec*

<sup>18</sup> Revue Prier septembre 1993.

<sup>19</sup> Il est ainsi symptomatique que les tentatives de « chahut », parfois observées lors des prières, jouent essentiellement sur une réinstauration de la communication interpersonnelle.

*notre corps les émotions et les sentiments qu'on a, même vis à vis de Dieu. Alors c'est à vous de choisir ce que vous avez envie d'être. Vous devez rester tout à fait naturels »* (propos d'un pasteur avant une prière lors du culte de l'enfance).

Autrement dit, la posture d'oraison apparaît conjointement comme l'expression d'une disposition intérieure propre à celui qui prie, ici et maintenant, (l'individu exprime son attitude mentale et émotionnelle) et comme la mise en place d'une disposition intérieure nécessaire à l'établissement de la communication souhaitée (l'individu manifeste sa condition d'interactant et donc sa position d'orant). L'apprentissage de la posture d'oraison semble ainsi se développer entre liberté corporelle et convention posturale et signale que la compétence de l'orant en la matière consiste aussi dans l'actualisation et la gestion de sa propre co-présence. Pour communiquer avec Dieu, il faut savoir gérer adéquatement son propre engagement et s'ajuster à celui des autres.

A travers cet exemple particulier de l'initiation à la prière, on voit se dessiner la formation religieuse non comme l'acquisition d'une somme de savoirs dogmatiques mais plutôt comme un espace où chacun construit sa propre intelligibilité des relations avec le monde surnaturel en référence et en fonction des discours produits et des expériences proposées par les adultes<sup>20</sup>, c'est-à-dire que chacun trouve les moyens de construire, éventuellement, sa foi.

## Bibliographie

- Campiche R., Dubach A (éd.) 1992 *Croire en Suisse(s)*. Lausanne. L'Age d'Homme.
- Campiche R. 1996 Entre l'exemple et l'expérience: de la transmission par la famille d'une tradition à celle d'un ethos religieux. in Voyé L. (éd.) *Figures des dieux. Rites et mouvements religieux*. Paris Bruxelles, De Boeck université.
- Claverie E. 1990 La Vierge, le désordre, la critique. *Terrain* 14, 60-75.
- Claverie E. 1991 Voir apparaître. Les "événements de Medjugorje. *Raisons Pratiques* n°2, 157-176.
- Davie G., Hervieu-Léger D. (éd.) 1996 *Les identités religieuses en Europe*. Paris La Découverte.
- Delteil G. 1992 La catéchèse au défi de la sécularisation. *Études théologiques et religieuses* n°3. 417-431.
- Dhotel J.-C.. 1967 *Les origines du catéchisme moderne d'après les premiers manuels imprimés en France*. Paris, Aubier-Montaigne.
- Germain E. 1983 *2000 ans d'éducation de la foi*. Paris Desclée.
- Giordan A., De Vecchi G. 1987 *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Lausanne. Delachaux et Niestlé.
- Goffman E. 1991 (1974) *Les cadres de l'expérience* Paris Ed. Minuit.

---

<sup>20</sup> Sans que cela se limite bien évidemment au cadre catéchétique.

Guillibert A. (éd.) *catéchisme du diocèse de Fréjus et Toulon*. Fréjus, Justin Cisson éd., 1920.

Hérault L. 1997 Apprendre à communier. *Journal des anthropologues* n°71. 73-91.

Hervieu-Léger D. 1993 *La religion pour mémoire* Paris, Cerf.

Hervieu-Léger D. 1996 Pour une sociologie de la transmission religieuse. in Voyé L. (éd.) *Figures des dieux. Rites et mouvements religieux*. Paris Bruxelles, De Boeck université.

Lambert Y. 1993 Ages, générations et christianisme en France et en Europe. *Revue française de sociologie* 34. 525-555.

Latour B. 1996 *Petite réflexion sur le culte moderne des dieux faitiches*. Paris, Synthélabo groupe.

Lautman F. 1994 catéchisme en images, images de la société. *Ethnologie Française* 2.

Piette A. 1996 *Ethnographie de l'action*. Paris. Métailié.

Roof W. 1993 *A generation of seekers. The spiritual journeys of the baby boom generation*. San Fransisco. Harper.