

Mutations normatives dans la socialisation religieuse. De la transmission à l'invention : normes en transaction et paradigme identitaire

LILIANE VOYÉ

Unité de Sociologie et d'Anthropologie
Collège Leclercq, place Montesquieu 1, bte 1,
1348 Louvain-la-Neuve
Belgique

Traditionnellement dans nos pays, trois instances assurent, à des degrés divers et avec un impact différent, l'éducation religieuse des jeunes : la famille, l'Église, l'école. Évoquant très brièvement les deux premiers, je m'attarderai plus longuement sur l'école, car c'est à partir d'elle que les évolutions semblent être les plus susceptibles d'être analysées.

Intervenant en premier dans la vie des enfants, la famille leur transmet(tait) des croyances, des valeurs et des pratiques non seulement et sans doute non prioritairement via son discours et ses attentes explicites mais aussi à travers ses propres agissements et références, créant ainsi chez eux des habitudes et leur proposant un "allant de soi" relativement durable. C'est d'ailleurs ce type d'héritage qui, longtemps, a fait qualifier de "sociologique" la reproduction, de génération en génération, des affiliations religieuses et, tout particulièrement, des pratiques y afférant. Aujourd'hui, de plus en plus d'enfants sont élevés dans des familles qui n'ont tout au plus avec les Églises qu'un contact occasionnel qui peut souvent être qualifié de simple rapport de clientèle. Celui-ci se produit essentiellement —particulièrement en ce qui concerne le catholicisme auquel je vais me référer ici— lors de la célébration de l'un ou l'autre rite de passage —baptême, mariage ou funérailles (Dobbelaere & Voyé 2001). Diverses recherches montrent que ces rites répondent bien plus au souci de fidélité à une tradition familiale qu'ils ne sont une manifestation d'allégeance ou d'adhésion ecclésiale (Voyé 1991, 405-416; Voyé 1998, 288-296). Ainsi, de plus en plus nombreuses sont les familles où la vie n'est plus rythmée par les pratiques religieuses (dimanches

et fêtes du calendrier liturgique) qui, antérieurement, participaient fortement à la structuration du temps et créaient, chez les enfants, des références certes concrètes mais pleinement porteuses de sens. En effet, comme l'a dit Thomas d'Aquin, l'homme appréhende l'intelligible par le sensible — ce que vinrent confirmer plus tard les avancées de l'anthropologie et de l'éthologie qui montrent que le sens se grave dans le corps et que les pratiques corporelles sont de nature discursive. L'abandon, par des familles de plus en plus nombreuses, de ces gestes rituels et de ces pratiques, considérés parfois par l'Église elle-même comme subsidiaires par rapport aux croyances, s'avère ainsi en fait lourd de conséquences pour ces dernières elles-mêmes et pour la construction de la vision du monde et de ses référents.

En ce qui concerne les Églises, je ne dirai également que quelques mots à propos de l'Église catholique qui, traditionnellement, entendait socialiser à travers la catéchèse accompagnant, avec des degrés variables d'imposition et d'exigence, les divers grands rites de passage (baptême, profession de foi ou "communion solennelle", mariage et funérailles), via les "sermons" délivrés lors des offices religieux, en particulier le dimanche, et à travers les différents mouvements de jeunesse développés localement. Même s'il s'agit de relativiser l'influence antérieure de ces dispositifs d'inculcation, il n'en reste pas moins que le déclin généralisé des pratiques religieuses a d'emblée réduit très fortement cette possibilité de transmission et d'effort de mise en conformité des croyances individuelles avec les systèmes de croyances codifiés et contrôlés par l'institution. Par ailleurs, lorsque de telles pratiques rituelles perdurent, elles se voient très souvent réappropriées par les acteurs directement concernés qui, fréquemment, tendent à marginaliser l'acteur religieux institutionnel et font glisser le sens du rite vers des directions qui échappent à l'institution. C'est, par exemple, le cas des funérailles religieuses. Celles-ci sont en effet de plus en plus souvent prises en charge par les proches du défunt, avec l'aide professionnelle d'un "entrepreneur de pompes funèbres", qui, comme le disent certains prêtres, "passe commande" à ceux-ci d'une cérémonie d'un type donné, cérémonie dont parents et amis vont définir le déroulement et pour laquelle ils vont choisir lectures et musiques en empruntant aussi bien aux textes sacrés qu'à des écrits et mélodies profanes. En général en outre, c'est le défunt lui-même qui est au centre de la cérémonie. On évoque sa vie avec ses joies et ses peines, ses réalisations et ses difficultés, ses amours et ses goûts. Quant à Dieu, au paradis, à la vie éternelle et à la résurrection, ils ne sont évoqués, lorsqu'ils le sont, que dans quelques paroles rituelles, qui n'apparaissent guère significantes, perdues qu'elles sont dans l'évocation très personnalisée et très intramondaine du défunt et dans celle non d'une croyance mais d'un espoir en "quelque chose" existant après la mort, ce "quelque chose" se situant souvent dans le registre de la réincarnation, réinterprétée loin de sa version bouddhiste et s'exprimant parfois dans

le souhait d'une réintégration dans "un principe vital général" (Voyé 1998, 288-296). Ainsi, loin de suivre le rite tant dans ses dimensions matérielles que dans les croyances qu'il est censé exprimer, les acteurs concernés s'émancipent-ils de toute tutelle de l'institution pour tenter avant tout d'exprimer l'importance de la vie individuelle et de la relation émotionnelle et, sur un mode probabiliste, l'espoir d'une "vie éternelle" non pas dans un ordre supra-terrestre ou métaphysique mais bien à travers un réinvestissement dans la matérialité de l'écosystème. On est ainsi bien loin de toute conformité aux normes prescrites par l'autorité ecclésiale tant en ce qui concerne les modalités des pratiques qu'en ce qui touche au sens qui désormais s'y cherche souvent en dehors de celui qu'elle entendrait y inscrire.

Quant aux mouvements de jeunesse, ils connaissent une très sensible désaffection et divers témoignages montrent qu'aucune pratique religieuse n'est reprise dans leurs activités et qu'il n'y circule en général plus aucun message spécifiquement religieux. Tout au plus s'agit-il de rendre les jeunes attentifs aux droits de l'homme, à des valeurs de solidarité, de respect de l'autre et de justice —autant de choses qu'il n'est pas question d'aborder de manière systématique et planifiée mais qu'il s'agit éventuellement de simplement évoquer à l'occasion d'une situation ou d'un événement concret d'actualité.

Il n'est pas non plus sans intérêt de remarquer que, lorsqu'elle sort de son champ spécifique pour faire entendre sa voix dans d'autres champs, notamment politique et économique, cette autorité elle-même tend aujourd'hui souvent à "dédogmatiser" son discours et en quelque sorte à y privilégier l'intramondain. Dans ce rôle de "performance", au sens où l'entend Luhmann —c'est-à-dire de contribution à la résolution de problèmes relevant d'autres champs s'avérant eux-mêmes impuissants à y apporter une solution (Luhmann 1990)—, l'autorité ecclésiale abandonne fréquemment tout vocabulaire doctrinal pour recourir à un langage largement accepté au-delà de tout clivage religieux. Ainsi, chaque fois qu'il s'adresse au Corps diplomatique ou lors de ses voyages, le Pape évoque la dignité de la personne humaine et les droits de l'homme qui, il n'y a pas si longtemps encore, soulevaient l'opposition de la hiérarchie catholique qui les associait à la Révolution française et à la République laïque. Et le Cardinal Danneels, primat de Belgique, considéré comme "papabile", définit le rôle de l'Église comme étant "la promotion et l'accroissement du bonheur de l'homme et l'éradication du mal" vu, non pas, précise-t-il, comme le péché mais comme "ce qui détruit l'homme" et dont il donne des exemples: la misère des uns couplée à la surconsommation des autres, la détérioration des ressources naturelles, la course aux armements, le manque de confiance dans l'autre... On est loin de la liste des péchés (classés en outre en véniels, mortels et capitaux... selon la gravité qui leur était attribuée et déterminait l'importance du "châtiment"!) que, il y a une cinquantaine d'années, il s'agissait de consulter pour

n'en oublier aucun... En outre, contrairement à ces "péchés" qui étaient attribués à des fautes individuelles, "le mal" ainsi décrit par ce cardinal apparaît comme provenant de modes de fonctionnement de "systèmes", essentiellement du système économique. Il semble ainsi que, dans ses discours ad extra, l'Église cherche à se situer comme un recours moral susceptible d'aider à un fonctionnement harmonieux et au bonheur du monde et non pas comme une autorité disciplinaire, définissant une orthodoxie et une orthopraxie dont le respect inconditionnel conduirait au bonheur dans l'au-delà et dont la transgression appellerait châtement et exclusion de la communauté des "élus". De plus, c'est "le bonheur de l'homme et du monde" qui est mis en avant, loin de toute idée de sacrifice et de restriction accomplis en obéissance à des normes et à des règles définies "d'en haut" et dont seul le respect serait censé conduire à un bonheur uniquement accessible dans un au-delà insaisissable (Voyé 1997).

Cette fluidité ou même cette dilution des normes, cette affirmation de la primauté du bonheur, cette insistance sur l'importance de la vie mondaine et cette évocation récurrente des droits de l'homme (plutôt d'ailleurs que de leurs devoirs, antérieurement dominants) se retrouvent largement dans la vision de l'école catholique en général et plus spécifiquement dans celle du cours de religion. Avant d'aborder la chose, il me faut apporter quelques informations sur l'organisation de l'enseignement en Belgique, pays auquel je me réfère ici. Ce pays présente en effet la particularité d'avoir, de la maternelle à l'université, un double réseau d'enseignement: l'un organisé par les instances publiques —État, communautés/régions, provinces ou communes— et réputé "neutre" idéologiquement; l'autre dit "libre", organisé quasi totalement par l'Église catholique et donc censé se référer à cette religion. Tous niveaux confondus, ce dernier rassemble, selon les régions, les niveaux et les sections, entre la moitié et les trois quarts des élèves et étudiants. Les deux réseaux sont également financés par l'État; les titulaires d'enseignement et les programmes des cours doivent répondre aux mêmes exigences légales et les diplômes octroyés sont équivalents. Tandis que, jusqu'ici, l'enseignement catholique propose uniquement un cours de religion catholique, l'enseignement public offre aux élèves le choix entre cinq cours de religion correspondant aux religions officiellement reconnues et financées par l'État (catholique, protestante, orthodoxe, israélite et islamique) et un cours de morale laïque. (À noter qu'en 1999-2000, sur les quelque trois cent vingt-cinq mille élèves que comptait l'enseignement public secondaire dans la partie francophone du pays, près de deux cent trente mille, soit un peu plus de septante pourcents, avaient choisi le cours de religion catholique et septante-six mille, soit vingt-trois pourcents le cours de morale laïque).

Trois sources fondent l'analyse qui va être proposée: des documents provenant du Secrétariat général de l'enseignement catholique (SEGEC), qui

est l'organisme officiel représentant le pouvoir organisateur de l'ensemble de celui-ci, et deux recherches qualitatives récentes —l'une conduite auprès d'enseignants d'écoles catholiques secondaires (c'est-à-dire concernant des enfants de douze à dix-huit ans) et l'autre menée auprès de parents d'élèves d'institutions de même obédience et de même niveau. Je proposerai tout d'abord les éléments majeurs qui me paraissent ressortir de ce matériau, avant d'en suggérer une analyse montrant les récentes transformations qui s'opèrent dans ces écoles en général et, plus spécifiquement, dans les cours de religion.

Préparant, pour octobre 2002, un important Congrès dit "d'orientation" portant sur la signification et les missions de l'enseignement catholique, le SEGEC a récemment multiplié rencontres et publications. Celles-ci tournent toutes autour d'un thème majeur : quel sens donner à une école confessionnelle dans une société qui ne l'est plus, une société qui se pluralise culturellement et se dualise économiquement, à une école que fréquente —essentiellement pour des raisons de proximité et de réputation— une majorité d'enfants sans religion ou de religion non catholique, en particulier islamique ? Dans ces travaux et ces documents, plusieurs éléments ressortent qui s'avèrent être des indicateurs particulièrement révélateurs des changements qui interviennent dans le rapport aux normes, telles qu'elles étaient conçues et mises en œuvre antérieurement.

Il est tout d'abord remarquable de noter que, loin de se voir —comme c'était auparavant le cas— confinée entre les murs du siège du SEGEC et réservée aux responsables permanents de celui-ci, mis en place par l'Église, c'est à un Congrès public qu'il est proposé de répondre à la question qui vient d'être énoncée, ce Congrès ayant en outre été préparé durant de longs mois dans toute la région par des débats de libre parole auxquels ont pris part une large gamme d'acteurs : à côté des représentants du SEGEC, enseignants, parents d'élèves, membres des conseils pédagogiques et des conseils de participation, syndicalistes ont multiplié les réunions et émis leurs visions de l'école catholique, leurs attentes et leurs critiques. C'est là un premier changement : le discours légitime sur l'école catholique est désormais produit non plus exclusivement ou prioritairement par les organes officiels de l'Église instituée, statuant d'autorité mais bien par les différents acteurs concernés à titres divers par l'école ; les débats étant publics, toute personne intéressée ou se sentant concernée à l'un ou l'autre titre pouvait y participer.

De ces débats ont surgi diverses attentes et, tout d'abord, celle d'un "pluralisme situé", pour reprendre l'expression utilisée. Il s'agit de reconnaître par là, tant chez les enseignants que chez les élèves, la pluralité des convictions (ou l'absence d'une quelconque de celles-ci) tout en signifiant l'identité spécifique de l'enseignement catholique avec "ce qu'elle véhicule de mémoire, de récits, de sens et d'ordre symbolique" (Beauduin 2002, 16). Les termes et expressions ainsi utilisés sont particulièrement intéressants à relever.

Ceux de “pluralisme situé” tout d’abord, qui reviennent fréquemment dans les débats et dans les publications concernant le Congrès. Excluant explicitement toute idée et tout projet d’évangélisation, l’utilisation de ces termes entend affirmer d’emblée la reconnaissance d’une pluralité de croyances et de visions du monde. Ils appellent aussi —comme le manifestent divers textes— à “l’ouverture aux autres”, à “leur écoute respectueuse” au “dialogue constructif” avec les diverses altérités côtoyées, notamment à l’école. Dans un document également édité par le SEGEC (*En avant l’école!* 2001), un encart précise en ces termes ce que celui-ci entend par “pluralisme situé” : “Le pluralisme, c’est un peu la situation que connaissent les occupants de navires sortis du port et cinglant par mer plate. La proposition de l’enseignement catholique, c’est de fournir un sextant. Un sextant, ça n’indique pas le bon chemin ; ça fixe des repères par rapport auxquels on peut définir sa position et trouver sa propre route. La proposition de l’enseignement catholique, c’est donc un pluralisme situé dans une mémoire et une expérience qui peuvent fournir des repères en regard desquels chacun peut se situer : on peut s’en rapprocher, s’en emparer, les discuter, s’en écarter, les mettre au centre ou passer à côté”.

Loin qu’il ne soit par ailleurs présenté comme facteur potentiel de dilution de sa propre identité, ce pluralisme est proposé comme appelant et renforçant le sentiment identitaire propre, qu’il rend plus conscient et contraint en quelque sorte à exprimer et à mieux comprendre à travers les échanges. On est loin de la forteresse dans laquelle, il y a quelques décennies encore, “le monde chrétien” cherchait à s’enfermer pour se protéger de tout risque de contact et de “contamination” avec les “non-chrétiens”... Alors que cette forteresse entendait enfermer dans des normes rigides, préfixées et indiscutables, l’ouverture au pluralisme se propose comme possibilité de construire ses références par soi-même à travers la rencontre d’autres.

Qualifier ce pluralisme de “situé” veut par ailleurs insister sur le fait que chacun s’enracine dans une tradition particulière, faite “de mémoire, de récits, de sens et d’ordre symbolique”, comme le dit le directeur général de l’enseignement catholique. Ainsi, selon lui, la spécificité de l’identité chrétienne n’est à chercher ni dans une doctrine, des dogmes ou une vérité révélée ; elle est pleinement à découvrir dans le registre de l’humain. Il n’est pas sans intérêt de remarquer que le chanoine auteur de ces lignes recourt ici au même vocabulaire que le théologien Drewermann. Sévèrement condamné pour la chose, ce dernier entend distinguer “les récits” de “l’histoire” : alors que cette dernière renverrait à des faits empiriques et positifs, les récits seraient de l’ordre du narratif et du symbolique. Et, pour Drewermann, “l’histoire sainte”, les Évangiles, seraient non pas la relation de faits concrets s’imposant dès lors inéluctablement à la croyance mais bien des récits

relevant de l'ordre symbolique et supposant par là une interprétation susceptible de variations.

Ce projet, défini par les instances responsables de l'enseignement catholique, se voit pleinement rejoint par les enseignants de ces écoles et par les parents qui ont choisi ce type d'école.

Une recherche récente, conduite auprès d'enseignants d'écoles catholiques (Maton 1997) exprime clairement les convergences. Les enseignants et directeurs d'école interrogés insistent tous sur le rejet de tout endoctrinement et sur la nécessité d'ouverture de l'école catholique; ils associent d'ailleurs cette exigence à la qualification de "libre" à travers laquelle on désigne le plus souvent celle-ci; ils la lient aussi à l'environnement qui est devenu pluriculturel et pluri religieux. La mission qu'ils attribuent à cette école est avant tout celle de faire surgir de "la conscience de chacun" des valeurs religieuses spécifiques: "Tous ceux qui humanisent la vie, ce n'est pas la peine de leur demander s'ils croient en Dieu, en Bouddha ou en autre chose; c'est le côté humain qui importe". "Ce qui est important ce n'est pas la religion, c'est ce qui est vécu au plus profond du cœur". Lorsqu'est prôné l'enseignement de la religion, celle-ci est vue le plus souvent comme constituant une partie importante de notre culture européenne, un fondement majeur de la spécificité de notre civilisation. Il s'agit dès lors de transmettre des références pour éclairer la vie quotidienne: "Les images qui surgissent par exemple dans la publicité, des phrases de l'Évangile qui apparaissent dans des discours: ils doivent savoir d'où cela vient et à quoi cela renvoie, quel sens il y a derrière". Le cours de religion doit aussi aider le cheminement des élèves dans leur recherche personnelle de sens, "en respectant leur liberté". Et, loin qu'il se cantonne dans l'énonciation d'un savoir que les élèves devraient ingurgiter et restituer à l'examen de la façon la plus conforme possible (comme, disent certains, ils ont dû le faire eux-mêmes autrefois), ce cours doit avant tout conduire ces élèves et à se découvrir eux-mêmes dans les échanges, les débats, les confrontations à des expériences de vie et à s'engager dans des activités sociales concrètes du type de celles d'Oxfam ou d'Amnesty International. Car, dit un de ces enseignants, "la parole disparaît et c'est l'action qui véhicule le message". Et ce message est bien souvent résumé en deux mots: "humanisme chrétien", c'est-à-dire, pour reprendre les termes le plus souvent utilisés, le respect de la personne, la tolérance, le souci de l'épanouissement de chacun, la solidarité, la créativité et l'attention aux plus démunis. Dans tout cela, c'est en effet l'homme qui est au centre — sans doute n'y a-t-il là rien de spécifique si ce n'est la qualification de "chrétien" décernée avec insistance à cet humanisme par beaucoup qui y voient le fondement de la différence entre l'école catholique et l'école publique. Interrogés sur le sens qu'ils donnent à ce terme, la plupart des enseignants restent particulièrement vagues mais certains insistent sur la référence à Jésus, considéré non pas comme Dieu mais comme homme, à travers les différents épisodes de sa vie qui sont parfois

évoqués plus particulièrement et qui relatent ses rapports aux autres hommes, avec la compréhension qu'il manifeste face au manque de vin lors des noces de Cana jusqu'à la défense qu'il assure de Marie-Madeleine, la femme pécheresse, qu'il entoura toute sa vie de sa tendresse.

C'est une autre recherche qui révèle tout à la fois le contenu actuel des cours de religion dans des écoles catholiques d'enseignement secondaire et les réactions de parents face à celui-ci (Polain 2002). Il s'agit d'une recherche elle aussi qualitative, fondée sur l'interview d'une trentaine de parents qui se sont montrés très prolixes en la matière, manifestant clairement attentes et critiques. Ce n'eut certes pas été le cas de tous les parents, dont beaucoup sont indifférents à ce cours, lorsqu'ils ne le trouvent pas inutile. L'intérêt du matériau recueilli repose précisément dans le fait qu'il provient de parents s'affirmant catholiques —parfois même pratiquants— et soucieux de voir leurs enfants suivre ce cours et s'inscrire par là, disent-ils, dans une tradition familiale actualisée.

Une première attente des parents sur laquelle se fonde l'évaluation positive du cours de religion (et qu'ils regrettent parfois de ne pas voir suffisamment rencontrée) est celle de voir ce cours apporter aux élèves des éléments de culture générale. Nos sociétés, disent-ils, sont historiquement et culturellement marquées par le christianisme; le cours de religion doit apporter des repères aux jeunes pour qu'ils puissent interpréter et décoder ce patrimoine culturel, "avoir une idée de la société dans laquelle ils vivent, du découpage du temps de l'année...". Mais cette initiation aux éléments de culture générale ne doit pas, ajoutent-ils, —et c'est là leur deuxième attente—, se limiter au christianisme: il s'agit aussi d'apporter aux élèves une information sur les autres grands courants religieux de l'histoire pour, précisent-ils, favoriser l'écoute et la compréhension des autres. L'islam est souvent cité, ce qui s'explique par la forte présence nord-africaine dans le pays. Les parents insistent par ailleurs sur la nécessité d'apporter des instruments de "décodage" de la Bible et des Évangiles pour que les élèves puissent y trouver un sens: "Adam et Ève, cela ne veut rien dire, c'est pas concret, c'est un langage symbolique... Il faut les aider à voir ce qu'il y a derrière, ce que cela peut signifier aujourd'hui". Cet aspect rejoint une autre demande des parents, à savoir la mise en relation du cours de religion avec l'actualité et avec ce que l'enfant vit lui-même: "faire le parallèle entre les textes sacrés et le monde actuel, ça c'est primordial"; "parce que finalement, ces textes sacrés, ils sont enseignés depuis des centaines d'années, donc c'est que, finalement, il y a toujours moyen d'y trouver son compte, de trouver des choses qui sont actuelles, qui font référence à la vie quotidienne". À cet effet, les parents apprécient —et c'est là une autre attente encore— que le cours fasse appel aux élèves, à leurs expériences personnelles, tout comme d'ailleurs à celles des enseignants; qu'il les incite aussi à rencontrer des personnes d'autres milieux, à réfléchir sur des événements de l'actualité générale ou de leur vie.

Ces divers éléments doivent alors faire l'objet de débats, de discussions, d'échanges et de la confrontation de points de vue afin d'amener le jeune "à se questionner, à tenter de se positionner par lui-même, à exprimer son accord ou son désaccord, à argumenter son point de vue". Dans cette démarche, les témoignages personnels, les récits d'expérience tant des enseignants que des élèves ou d'autres personnes sont particulièrement appréciés par les parents. D'une part, disent-ils, parce que cela montre que "rien n'est simple", que "tout dépend du contexte, de la situation" et d'autre part, ajoutent-ils, parce que "cela manifeste une implication de soi, cela montre qu'on est directement concerné", qu'on paie de sa personne plutôt qu'on ne se contente de produire un discours préfabriqué, vide de toute émotion et de tout questionnement. Enfin, ces parents disent attendre du cours de religion la proposition de "valeurs avec un aspect social" —ce que certains suggèrent d'étayer par des actions concrètes: aide à des sans-abris, rencontre de personnes âgées ou malades, bénévolat à un "resto du cœur"...

Face à ces diverses attentes, les parents sont unanimes à rejeter un cours qui se voudrait endoctrinement, s'enfermerait dans un enseignement plus ou moins autoritaire du seul catholicisme, ne se fonderait ni sur l'actualité, ni sur des expériences personnelles; un enseignement qui viserait à inculquer des croyances toutes faites et à attendre en retour des convictions conformes. Il s'agit, insistent-ils, de "transmettre des questions et pas la foi", d'"amener à réfléchir et non de faire ingurgiter", de stimuler le jeune à choisir et à se forger son point de vue à travers le débat, la rencontre d'autres; bref, comme le dit l'un d'eux, le cours de religion doit être "un temps de construction et non d'imposition", il doit initier à une démarche interrogative et non donner des réponses.

Les parents apprécient donc le cours de religion dès lors que celui-ci contribue à développer chez les jeunes diverses valeurs morales qu'ils considèrent comme autonomes de toute religion particulière et participant à un esprit "humaniste". Il s'agit aussi que ce cours favorise chez les jeunes une recherche de sens et des références pour aborder les grandes questions existentielles, références que les parents souhaitent voir ouvertes au choix de leurs enfants (même si certains expriment le désir de voir ceux-ci privilégier les références chrétiennes qui sont les leurs). Et pour ces parents, tout cela doit se réaliser en recourant à des méthodologies actives, fondées sur l'évocation de l'actualité, la communication d'expériences personnelles, la rencontre effective d'altérités diverses, l'échange et le débat forçant à l'argumentation réfléchie et à l'implication personnelle. C'est tout cela qui, pour ces parents, permettra le cheminement des enfants vers leur épanouissement personnel et vers leur intégration harmonieuse dans une société pluriculturelle et en perpétuel changement.

Que conclure de tout ceci? Incontestablement, on assiste à une mutation normative profonde dans la socialisation religieuse.

Tout d'abord parce que les instances traditionnellement en charge de celle-ci ne l'assurent plus comme par le passé. Il y a de moins en moins de parents qui proposent aux jeunes un contact avec la religion et surtout avec l'Église, notamment parce que les diverses pratiques ont fortement et continuellement chuté depuis une quarantaine d'années mais aussi parce que les croyances de ces parents se sont elles-mêmes rendues autonomes par rapport à leurs formes et contenus orthodoxes et parce que, dans la vie quotidienne des familles, la religion avec ses diverses références, est devenue marginale sinon absente. Par ailleurs, les dispositifs d'inculcation et de contrôle mis en place par l'institution ont largement perdu et leur légitimité et leur capacité d'imposer les pratiques prescrites par celle-ci et l'adhésion aux croyances qu'elle énonce. Et il arrive aussi que des acteurs majeurs de cette institution elle-même, changeant de langage pour tenter de mieux rencontrer la sensibilité contemporaine, abandonnent toute la spécificité de leur "message" particulier pour fondre celui-ci dans un discours consensuel, acceptable par le plus grand nombre. Quant à l'école et, plus particulièrement au cours de religion, on vient de voir les changements qui s'y sont opérés et qui tous indiquent un desserrement des normes et des dispositifs d'inculcation et de contrôle.

C'est tout particulièrement à partir de l'école que l'on peut saisir le sens de cette mutation et montrer comment elle s'inscrit dans des transformations générales qui affectent la plupart des champs. Tel qu'il était traditionnellement donné, le cours de religion était conçu comme s'adressant à un public catholique, qu'il s'agissait de conforter dans des croyances et dans des pratiques transmises par la famille; ce cours y apportait la systématisation d'un savoir et d'une éthique présentés comme d'origine transcendante et la rectitude de leur assimilation était contrôlée par un examen dont les critères d'évaluation étaient la conformité et la reproduction acquises par mémorisation. Ce cours se présentait ainsi comme un savoir exhaustif préconstitué, transmis unilatéralement et verticalement. Il reposait sur divers écrits. Au nombre de ces écrits figurait d'abord ce que l'on appelait "l'histoire sainte", à savoir la Bible et les Évangiles qui, généralement, n'arrivaient aux laïcs — jeunes et aînés — qu'à travers une interprétation par un prêtre, interprétation qui d'ailleurs souvent venait de "manuels" existant à destination de celui-ci et assurant par là sa conformité avec la version "officielle". Jusque dans les années 1960 d'ailleurs, la Bible était un livre "à l'index", ce qui signifie que les laïcs catholiques n'avaient pas le droit de la lire directement, sous peine de péché... L'enseignant — jusqu'alors quasiment toujours prêtre ou religieux(se) — était donc considéré comme le seul détenteur du savoir légitime, savoir dont il se présentait comme le porteur par mandat, chargé de sa diffusion par l'autorité ecclésiale; il ne se risquait dès lors en général ni à des commentaires personnels, ni à un quelconque type d'actualisation, le statut d'extériorité radicale de ce savoir prohibant toute velléité de questionnement

et toute prétention d'acculturation. À côté de ces écrits, l'autre base du cours de religion (et de la catéchèse) était "le catéchisme". Une version nouvelle intitulée "Catéchisme de l'Église catholique" en est parue en 1992 mais elle se présente toujours sous forme d'affirmations inconditionnelles et non problématisées, énonçant les vérités révélées à croire comme telles et les règles morales absolues et universelles, à suivre à la lettre puisque présentées comme étant d'essence théologique. Le contenu de ce cours était ainsi substantiel et formaliste et reposait souvent sur des dichotomies simples (vrai/faux, bien/mal, Dieu/diable, paradis/enfer...) dont les termes étaient indiscutables et se proposaient comme universels et définitifs.

Certes, ce type d'inculcation n'engendrait automatiquement ni la croyance, ni la pratique, ni la conformité éthique : comme en tout domaine, existait ici un espace d'interprétation, une marge de liberté ouvrant sur un consensus ne pouvant être que supposé. Il n'empêche : les dispositifs existants étaient d'autant plus efficaces qu'ils entretenaient une puissante force de culpabilisation, confortée par un environnement collectif dominé par cette religion, ses exigences et sa vision du monde et qu'ils s'adressaient à une population (tant les parents que les élèves) qui ne s'était pas encore émancipée de ses allégeances traditionnelles et de ses habitudes d'acceptation sans discussion de la parole de toute forme d'autorité.

Depuis la fin des années 1960, les choses ont profondément changé et le cours de religion n'a pas échappé à cette mutation. Il s'est profondément déformalisé et désubstantialisé. Il n'est plus question d'y "parachuter" des vérités et des règles morales présentées comme issues d'une transcendance et dès lors indiscutables et impératives. Les unes et les autres sont désormais conçues comme se construisant dans l'action immédiate et dans la situation présente ; elles en deviennent donc souples et variables, adaptables et révisables. Vues non plus comme produites de l'extérieur et d'en haut, elles sont considérées comme émanant de l'échange, de l'interaction et de la communication entre acteurs égaux dont il s'agit pour l'enseignant de mobiliser au mieux les ressources, de faire surgir un sens qu'ils doivent non pas chercher dans une quelconque extériorité mais bien découvrir en eux-mêmes en se disant et en écoutant les autres se dire : c'est d'ailleurs sur ces interactions et non plus sur une parole d'autorité que se fonde désormais la légitimité ; "l'acceptable" est validé par l'expérience et la situation. À la vision antinomique antérieure s'est dès lors substituée une perception complexe des choses, à la fois davantage holiste et plurielle : rien n'est jamais tout à fait mal ou tout à fait bien ; il y a en permanence et partout "contradiction des valeurs", dirait Weber. Et les réponses et solutions que le cours autrefois distillait ont fait place à des questionnements et à une problématisation permanente. Le cours de religion ne conduit donc plus à des attentes sédimentées en référence à des normes préconstituées, transposables comme telles en tout temps et en tout

lieu et appelant une application mécanique échappant à toute mise en question; il se propose comme un processus de construction de soi à travers l'échange argumenté d'expériences concrètes devant conduire non pas nécessairement à un consensus mais bien à la reconnaissance d'une pluralité de perspectives, d'objectifs et de moyens.

Ainsi, au formalisme substantiel et positiviste des normes régissant antérieurement le cours de religion ont fait place divers mécanismes de déformalisation et de désubstantialisation qui renvoient pleinement à l'affirmation contemporaine de l'individu, à la nécessité qu'il a à affronter d'être autoproducteur du sens qui l'anime et dont il ne peut tenter de trouver reconnaissance et validation que chez d'autres individus soumis en quelque sorte eux aussi à la même liberté... On retrouve ici l'exigence de réflexivité énoncée par Giddens, avec ce qu'elle suppose de choix, de débat et de transaction.

Bibliographie

- BEAUDUIN A. 2002 Pour une autre étape de l'histoire de l'enseignement catholique, in *Exposant-neuf, 1*, L'école catholique aux risques de la société, 15-17
- LUHMANN N. 1990 *Essays on Self-Reference*, New York, Columbia University Press
- MATON C. 1997 *À propos de la spécificité de l'enseignement catholique* Rapport de stage, Louvain-la-Neuve, UCL
- POLAIN C. 2002 *Le cours de religion : vers une logique de la construction plutôt que de l'imposition*, Mémoire, Louvain-la-Neuve, UCL
- VOYÉ L. 1991 "Les jeunes et le mariage religieux", *Social Compass*, 39-4, 405-416
- VOYÉ L. 1997 Religion in Modern Europe: Pertinence of the Globalization Theories?, in Inoué, *Globalization and Indigenous Culture*, Tokyo, Institute for Japanese Culture and Classics, 154-186
- VOYÉ L. 1998 Death and Christmas revisited. Beyond Secularization: a Search for Meaning, in: Laermans R., Wilson B. & Billiet J. eds, *Secularization and Social Integration*, Leuven, Academy Press Leuven, 287-305
- VOYÉ L. & DOBBELAERE K. 2000 De la religion: ambivalences et distancements, in Bawin B., Voyé L., Dobbelaere K. & Elchardus M. ed. 2000, *Belge toujours*, Bruxelles, De Boeck