

S'approprier le catholicisme ou s'en distancier

La socialisation religieuse dans les écoles primaires catholiques sous contrat

Émilie Grisez

DANS **Jeunes, religions et spiritualités** 2024/3, PAGES 57 À 73
ÉDITIONS **Agora débats/jeunesses**

ISSN 1268-5666
DOI 10.3917/agora.098.0057

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2024-3-page-57?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Sciences Po.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.
Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

S'approprier le catholicisme ou s'en distancier

La socialisation religieuse dans les écoles primaires catholiques sous contrat

Émilie Grisez

INTRODUCTION

Le constat d'un large mouvement de désaffiliation religieuse fait l'objet d'un consensus dans la recherche française. Il concerne en particulier le catholicisme, et notamment les jeunes générations : chez les 18-29 ans, seulement 15 % s'y identifient, contre 48 % pour les plus de 60 ans (Portier, Willaime, 2021). Dans un contexte de déclin de l'influence des institutions religieuses sur la régulation des conduites, on peut s'interroger sur le rôle des écoles catholiques en tant qu'instances de socialisation. D'après le statut de l'enseignement catholique adopté par la conférence des évêques de France en 2013, ces écoles sont « des lieux où l'Évangile est à la fois vécu et proposé » (article 9). Le texte indique que « le caractère ecclésial de l'école est inscrit au cœur même de son identité d'institution scolaire », et précise que cette particularité « pénètre et façonne chaque instant de son action éducative » (article 17). L'enseignement catholique affiche donc explicitement sa mission évangélisatrice, qui vise à diffuser ses croyances et ses valeurs – et en particulier à « annoncer » et transmettre la « foi¹ » chrétienne – par le biais de pratiques éducatives, mais aussi d'un « esprit évangélique » (article 22) diffus dans les écoles.

Dans la lignée des travaux étatsuniens s'intéressant à l'influence des établissements catholiques sur la construction d'une identité et d'un engagement religieux (Greeley, Rossi, 1966 ; Perl, Gray, 2007), cet article questionne les effets de la socialisation religieuse dans le cadre scolaire. Il déplace néanmoins le regard de trois façons. D'abord, cette recherche propose d'examiner le rapport des enfants au religieux *au moment* de leur scolarisation dans l'enseignement catholique plutôt qu'*a posteriori*. Ensuite, elle prend le parti d'étudier non seulement la construction d'une identité catholique, mais aussi l'apprentissage de valeurs, savoirs, savoir-être et savoir-faire par les élèves. Enfin, ce travail s'attache à explorer les liens

1. D'un point de vue chrétien, la foi est « un don divin qui permet au fidèle de croire en des vérités insondables par la raison : les dogmes chrétiens » (Prescendi, 2010, p. 390).

entre éducation religieuse et classe sociale, en partant du postulat que le projet de l'Église se configure différemment selon qu'elle s'adresse aux classes supérieures ou aux classes populaires. Quelle forme prend la socialisation religieuse à l'école catholique ? Dans quelle mesure, et à quelles conditions, les enfants s'approprient-elles/ils les pratiques, les croyances et l'identité catholiques ?

La socialisation est entendue comme un processus de formation et de transformation des individus par des instances socialisatrices qui se déroule tout au long de la vie (Darmon, 2016). Dans la lignée des travaux de Pierre Bourdieu, les sociologues de la socialisation se consacrent à l'étude de la sociogenèse des dispositions constituant l'habitus, en particulier à la façon dont les transmissions s'opèrent. Bien que des recherches de plus en plus nombreuses s'intéressent aux différentes dimensions de ce processus, notamment la socialisation scolaire (Darmon, 2001), genrée (Court, 2010), ou, plus récemment, raciale (Brun, 2022), le concept de « socialisation religieuse » a été peu exploré dans la littérature. Ce délaissement est sans doute à mettre en lien avec une « marginalisation séculière » (Gallagher, 1997) dans la culture intellectuelle contemporaine, où la religion serait « subtilement ignorée », considérée « comme étant sans importance » (p. 23). Il peut également être attribué à un manque relatif de dialogue entre les sous-champs de la sociologie, celle des religions se caractérisant par une certaine insularité (Beckford, 1985). De ce fait, la dimension religieuse a été largement négligée dans les recherches récentes portant sur la socialisation.

Du côté de la sociologie des religions, des travaux en lien avec la sociologie de l'école se sont penchés sur l'enseignement des « faits religieux » en contexte scolaire, notamment sur son apparition et ses approches pédagogiques (Borne, Willaime, 2007 ; Saint-Martin, 2019). D'autres ont étudié son déroulement, dans le public comme dans le privé confessionnel, ainsi que sa réception par les jeunes de 14-16 ans (Béraud, Willaime, 2009). Une enquête récente montre que l'expression du religieux est la norme dans les établissements catholiques sous contrat – par les symboles religieux, l'organisation du temps, l'heure dédiée à un apprentissage de la religion, etc. –, et étudie les situations de tension qui peuvent en découler (Lantheaume, Urbanski, 2023). Toutefois, ces travaux intègrent peu l'approche dispositionnaliste et contextualiste, pour saisir, au-delà des dispositifs éducatifs religieux et parfois du positionnement des adolescent-es à leur égard, ce qu'elles/ils incorporent². En outre, la plupart de ces travaux ne se saisissent que peu de la manière dont l'appartenance de classe structure leur objet (Favier *et al.*, 2023).

2. Seuls quelques travaux font exception, notamment celui de Laurence Hérault (2000), qui approche le catéchisme extrascolaire en Suisse en termes d'apprentissage de compétences.

L'objectif de cet article est de faire dialoguer ces champs d'études pour proposer une analyse de la socialisation religieuse en contexte scolaire, dans des écoles primaires catholiques sous contrat. Les concepts de la sociologie de la socialisation seront mobilisés pour interroger la formation religieuse, en s'intéressant en particulier à l'identification religieuse et au rapport aux autres religions³.

De façon analogue à la socialisation raciale (Brun, 2022), la socialisation religieuse peut être définie comme l'ensemble des processus d'incorporation de dispositions religieuses, des manières de concevoir et de négocier au quotidien sa position religieuse dans l'espace social, ainsi que des manières de catégoriser les autres et de donner du sens au monde selon des lignes de compréhension religieuses. L'étude de cette notion invite à prêter attention non seulement aux stratégies visant à transmettre le religieux, souvent appelées dans les écoles catholiques la « pastorale⁴ », mais aussi aux dimensions moins instrumentales, notamment non verbales et non délibérées, de la socialisation. Pour saisir ses effets, il s'agit d'investiguer la façon dont les « socialisé-es » reçoivent et interprètent les normes, en travaillant les concepts d'« incorporation », d'« appropriation » et de « rejet ». Il est en effet possible que la socialisation se traduise par l'incorporation (consciente ou non) de certains codes, manières de faire, d'être et de percevoir, qui peut « inscrire » des croyances dans les corps (Lagroye, 2009). Réfléchir à l'appropriation et aux résistances revient à s'interroger sur les façons de « faire sienne » (ou non) une appartenance, une croyance ou une pratique. Enfin, cette réflexion invite à considérer l'articulation de l'appartenance religieuse avec les autres appartenances sociales, celle-ci n'étant pas indépendante de la position dans les rapports d'âge, de genre, de race et de classe (Favier *et al.*, 2023). Finalement, l'article vise à offrir une compréhension plus nuancée des mécanismes sous-jacents à la (re)production des identités et des dispositions religieuses qui, parce qu'elles sont différenciées et différenciatrices, participent à la perpétuation des inégalités.

3. En raison de l'étendue du sujet, la question de l'appropriation (ou du rejet) des différentes croyances catholiques par les enfants ne sera pas abordée ici.

4. La pastorale scolaire peut être définie comme l'ensemble des pratiques, des discours et des dispositifs mis en place par les écoles catholiques pour encadrer et orienter la vie spirituelle, morale et sociale de leurs membres. Elle ne se réduit pas à la catéchèse ou aux célébrations religieuses, mais a pour vocation de s'intégrer dans tous les aspects de la vie scolaire. D'après *L'Annonce explicite de l'Évangile dans les établissements catholiques d'enseignement* publiée par le secrétariat général de l'enseignement catholique en 2009, le projet d'animation pastorale s'articule autour de trois dimensions : annoncer la Parole de Dieu (par des propositions culturelles et de « foi »), la vivre (par des actions caritatives par exemple) et la célébrer (lors d'une messe, d'une fête, etc.).

ENCADRÉ MÉTHODOLOGIQUE

Les matériaux analysés sont issus de quatre ethnographies comparées d'écoles primaires catholiques sous contrat d'association avec l'État*. Les écoles enquêtées ont des profils contrastés : une école parisienne accueillant des familles des classes supérieures catholiques non pratiquantes, pratiquantes occasionnelles et régulières** (Sainte-Marie) ; une école dans le centre d'une grande ville fréquentée par des familles des classes supérieures pour une large majorité catholiques pratiquantes (régulières ou occasionnelles) et pour un petit nombre musulmanes (Saint-Jean) ; une école rurale qui accueille des familles des classes moyennes et populaires catholiques non pratiquantes, sans religion et pour une minorité musulmanes (Saint-Léon) ; enfin, une école de banlieue accueillant des familles des classes populaires, moyennes et supérieures qui se caractérise par la présence d'une majorité de familles musulmanes (Sainte-Marguerite). J'ai visité chaque école à raison d'un jour par semaine pendant un an***, ce qui représente plus de 1 500 heures d'observation et 2 000 pages de journal de terrain. J'ai accompagné les élèves de CP et de CM2 dans tous les

moments de la vie scolaire : classe, cour de récréation, cantine, sorties, célébrations et enseignement religieux. J'ai réalisé avec elles/eux des entretiens individuels (n = 75) et collectifs (n = 32) comprenant des questions sur le rapport à la religion ainsi qu'à l'enseignement religieux. J'ai également distribué un questionnaire dans les classes de CM2 (n = 208). Enfin, j'ai interrogé des parents (n = 77) et le personnel éducatif de chaque école : enseignant-es, directrices, animatrices en pastorale scolaire**** et prêtres (n = 24).

* Ce statut juridique, établi par la loi Debré de 1959, permet que l'État engage des enseignant-es et que les communes couvrent les frais de fonctionnement des écoles dès lors qu'elles se soumettent à un contrôle régulier et au respect des programmes scolaires.

** Les pratiquant-es régulier-ères se rendent à un service religieux au moins une fois par mois, les pratiquant-es occasionnel-les au moins une fois dans l'année.

*** En 2019-2020 pour l'école parisienne, en 2022-2023 pour les trois autres écoles.

**** D'après l'article 171 du statut de l'enseignement catholique, ce rôle consiste à mettre en œuvre l'animation pastorale et à favoriser sa prise en compte dans toutes les activités de l'établissement.

Dans cet article, j'étudierai les modalités de la socialisation religieuse ayant cours dans les écoles, ainsi que sa réception différenciée selon le contexte et les caractéristiques sociales des élèves. Je présenterai d'abord le cas des écoles favorisées, puis celui des écoles mixtes, car elles présentent des caractéristiques communes deux à deux.

LES ÉCOLES FAVORISÉES : UNE MISSION ÉVANGÉLISTRICE, DES RÉCEPTIONS CONTRASTÉES

Un enseignement religieux qui vise à transmettre l'identité, les croyances et les pratiques catholiques

Les écoles catholiques visitées consacrent officiellement une heure par semaine à l'éducation religieuse, dont les modalités varient selon les contextes. À Saint-Jean, tous-tes les élèves suivent à partir du CE2 des cours de catéchisme hebdomadaires⁵, dispensés par une animatrice en pastorale rémunérée, par l'enseignante ou des parents d'élèves bénévoles. À Sainte-Marie, la catéchèse⁶ consiste en un rassemblement hebdomadaire dans la chapelle de l'école animé par un prêtre, suivi d'une séance encadrée par un-e parent ou un-e enseignant-e. Dans les deux cas, elle prend une forme scolaire : à l'aide de manuels, de documents photocopiés et de restitutions écrites, les adultes référent-es déroulent au fil de l'année un programme avec des connaissances élémentaires à maîtriser. Ces séances comportent toutefois une dimension expressive : elles font souvent appel aux récits expérientiels des enfants ainsi qu'à leurs émotions. L'animatrice en pastorale de Saint-Jean considère que son rôle est de « [faire] découvrir Jésus » aux élèves, d'être disponible et « au service de leur éveil à la foi », pour laquelle il faut « accepter de ne pas comprendre ». Tous-tes les élèves se rendent à l'église pour une messe ou une célébration à l'occasion des « temps forts » de l'année⁷.

En dehors de cet enseignement formel, l'« esprit évangélique » est présent dans les discussions entre élèves et membres du personnel – tous-tes catholiques ou presque, pour une partie pratiquant-es régulier-ères –, dans les chants révisés en classe, dans les actions caritatives ou plus symboliquement par le crucifix suspendu au mur dans chacune des salles. Une enseignante estime ainsi qu'il y a dans son école un « bien-être pastoral » diffus dans tous les moments du quotidien.

À Sainte-Marie comme à Saint-Jean, l'enseignement religieux est donc ouvertement confessionnel et l'identité catholique fortement affirmée, probablement en lien avec l'appartenance sociale et religieuse des familles ainsi qu'avec une tendance générale de « retour du religieux » dans les établissements catholiques français (Poucet, 2024), renforçant leur rôle comme « outil d'évangélisation » (Lantheaume, Urbanski, 2023, p. 219). Il s'agit maintenant d'étudier comment les enfants se positionnent à l'égard de ces préceptes.

5. S'ils ne sont pas officiellement obligatoires, ce qui est interdit par la loi, aucune option alternative n'est proposée aux élèves.

6. Le catéchisme désigne les contenus de la foi et de la doctrine à transmettre, tandis que la catéchèse est le processus d'enseignement.

7. Ce qui n'entre pas dans le cadre juridique de la loi Debré (Hennette-Vauchez, 2023).

L'incorporation de gestes et de savoirs rituels, des appropriations différenciées

Dans ces deux écoles favorisées, les enfants incorporent des pratiques, une posture et des connaissances issues de la doctrine catholique. D'abord, elles/ils participent aux célébrations en effectuant les gestes rituels tels que le signe de croix, la prosternation ou la gémulation. L'apprentissage répété de ces gestes constitue le cœur du programme catéchétique dans les premières années d'école, signe que la socialisation passe avant tout par la fabrication des corps et en particulier d'automatismes corporels. Par imprégnation, imitation ou directement guidé-es par l'un-e des adultes référent-es, elles/ils incorporent au fil de la scolarité des savoir-faire et savoir-être propres au catholicisme. Ces exercices participent à la production d'un sens pratique leur permettant d'agir de manière adaptée aux situations sans avoir à adopter une posture réflexive ou intentionnelle (Bourdieu, 1980). Par ailleurs, les élèves apprennent à suivre en silence un long rituel et à exercer un contrôle corporel, développant des dispositions

Les élèves apprennent à suivre en silence un long rituel et à exercer un contrôle corporel, développant des dispositions à l'autocontrainte nécessaires à la pratique culturelle. Ces cérémonies collectives constituent ainsi de véritables « écoles du corps » participant à former un « corps chrétien ».

à l'autocontrainte nécessaires à la pratique culturelle. Ces cérémonies collectives constituent ainsi de véritables « écoles du corps » (Lagroye, 2009, p. 95) participant à former un « corps chrétien ». En catéchèse, les enfants assimilent en outre des prières ainsi que des passages célèbres de la Bible. Elles/ils quittent donc l'école en maîtrisant des codes et des savoirs catholiques avancés. Ces apprentissages ne sont pas négligeables : ils peuvent constituer une forme de capital culturel particu-

lièrement distinctif dans un contexte de déculturation chrétienne croissante⁸.

Cette incorporation ne se fait toutefois pas sans heurts : de nombreux-euses enfants s'amuse à jouer avec les règles lors de la catéchèse. L'indiscipline, plus forte chez les garçons, est racontée par Domitille⁹ (11 ans, se définit comme catholique, parents catholiques pratiquant-es régulier-ères, classes supérieures) : « Ils se lancent des crayons, ils jouent avec leurs trousse, ils parlent à voix haute et du coup Madame Denoyez [l'animatrice en pastorale], elle est obligée d'intervenir plusieurs¹⁰ fois et

8. Par exemple, seuls 34 % des Français-es de moins de 35 ans connaissent la signification de la fête de Pâques, à savoir la résurrection du Christ (enquête IFOP/Le Monde, 2020, in Portier, Willaime, 2021).

9. Tous les noms et prénoms ont été modifiés.

10. Les mots sur lesquels les enfants ont insisté sont soulignés.

de crier. » Pour éclaircir le sens que les enfants donnent à ces expériences, elles/ils étaient invité-es à s'exprimer à ce propos en entretien et dans le questionnaire. À Sainte-Marie, la majorité des élèves se montre sceptique, percevant la catéchèse comme plutôt ennuyeuse et moins importante que le temps scolaire. À Saint-Jean en revanche, si les élèves sont tout aussi dissipé-es, elles/ils sont plus nombreux-ses à affirmer apprécier la catéchèse, en fournissant des justifications telles que « parce que j'adore mon Dieu » ou « j'aime bien parler de la vie de Jésus et des saints ». Hadrien (10 ans, catholique, parents catholiques pratiquant-es régulier-ères, classes supérieures) comprend à peine pourquoi je lui pose la question : « Bah, à mon avis, parce que je suis chrétien ! » Ces élèves pointent du doigt celles/ceux qui affichent un fort manque d'intérêt. Célestine (11 ans, catholique, parents catholiques pratiquant-es régulier-ères, classes supérieures) raconte qu'elle et ses camarades (catholiques) sont « dérang[é-es] » par d'autres lors de la catéchèse : « puisqu'il y a pas que des chrétiens, donc il y en a, ils font plein de bruit, ils... Parce que ça les intéresse pas... » Issue d'une famille catholique, elle reprend cette identité à son compte et s'en saisit comme d'un marqueur, traçant une frontière symbolique entre « nous », les catholiques, et « eux », celles/ceux qui ne le sont pas – et, en premier lieu, celles/ceux qui sont d'une autre religion, c'est-à-dire les élèves musulman-es.

Les attitudes différenciées des élèves de ces deux écoles semblent trouver leur explication dans des différences de religiosité familiale. D'après le questionnaire, la moitié des élèves de Saint-Jean se rend à la messe régulièrement (plusieurs fois par mois), les trois quarts au moins occasionnellement (au moins une fois par an). Hadrien « organise des temps de prière » en famille, où il « prépare l'Évangile et les lectures du jour ». Pour ces élèves, la vie religieuse et les personnes qui l'animent, à la maison et à l'école, s'entremêlent. Par contraste, à Sainte-Marie, une moindre proportion d'élèves se rend à la messe régulièrement et elles/ils sont presque la moitié à ne jamais y aller. Si leurs parents se déclarent « affilié-es » au catholicisme, le religieux est pour beaucoup avant tout un héritage culturel.

Ces différences dans la composition du public scolaire influent visiblement sur la place que les enfants accordent à la religion dans leur vie, mais aussi sur la façon dont elles/ils s'en saisissent comme d'une ressource parmi leurs pairs. À Saint-Jean, où les élèves catholiques pratiquant-es sont majoritaires, l'école est un contexte propice à l'affirmation d'une identité catholique individuelle et collective. À Sainte-Marie en revanche, les enfants catholiques pratiquant-es sont moins nombreux-ses et se saisissent moins de cette appartenance comme d'un marqueur social. Si l'on dresse le constat d'une appropriation différenciée, il reste à comprendre par quel canal celle-ci se produit.

Deux vecteurs d'adhésion : être servant-e de messe et scout

Servir à la messe semble être un vecteur de participation et d'adhésion au religieux. Ce canal est mobilisé par les parents et par l'école : à Saint-Jean, certain-es élèves sont servant-es d'autel à la messe dominicale, mais aussi dans le cadre scolaire. Hadrien déclare que ce qu'il apprécie à l'église c'est « déjà de la servir », expliquant par la suite : « Ben j'aime bien aider les gens [*se reprenant* :] ben les prêtres... à faire la messe. Et d'être plus avec Dieu, on va dire ça comme ça. » Les enfants apprécient également la rigueur de l'exercice, permettant une participation active et l'acquisition de savoir-faire et savoir-être religieux ensuite démontrés à tous-tes. Célestine raconte qu'elle aime servir car « faut montrer le bon exemple, donc faut bien écouter, faut être concentré à quand est-ce qu'il faut faire un truc ». Adopter ce rôle est valorisé par l'école, comme l'a compris Elouan (11 ans, catholique, parents catholiques pratiquant-es occasionnel-les, classes supérieures) qui, lorsque je lui demande s'il a apprécié d'être servant d'autel, me répond fièrement que sa photographie est affichée sur la porte de la classe. L'appropriation de ce rôle est possible par les garçons comme par les filles : elles/ils assument en groupe mixte des tâches indifférenciées, configuration spécifique et non sans tensions à l'échelle de l'Église (Béraud, 2011).

Le fait d'être immergé-e dans un univers catholique semble favoriser l'adhésion des élèves issu-es de familles catholiques, mais également sans religion ou d'une autre confession. Armand (10 ans, « chrétien et orthodoxe », mère orthodoxe, père catholique, non pratiquant-es, classes supérieures) raconte par exemple avoir été « dans une grosse déprime » du fait de ne pouvoir être servant de messe : « [*Parle doucement, gêné* :] j'étais pas... baptisé », mettant ainsi en lumière le pouvoir d'attraction de ce rôle – sa mère note d'ailleurs une « petite insistance », parfois « insidieuse », de la part de l'école.

Ces exemples montrent comment les élèves prennent goût à des pratiques religieuses qui renforcent leur adhésion au catholicisme. Dans ce contexte scolaire, elles/ils apprennent qu'il est possible de faire valoir leur engagement religieux, et que celui-ci a plus ou moins de valeur aux yeux des adultes et de leurs pairs. Ces expériences sont notables, dans un contexte français où l'on observe une propension des enfants à minimiser leur culture religieuse à l'école (Lignier, Pagis, 2017). Ici, les élèves catholiques se saisissent de leurs connaissances et de leur identité religieuses comme de ressources symboliques au sein de la classe ou de la cour, qui leur permettent d'être valorisé-es par les pairs et les adultes. Celles/ceux qui ne le sont pas sont perçu-es, et parfois se perçoivent elles/eux-mêmes, en termes de « manque », le catholicisme étant institué comme la norme.

Outre le service à la messe, c'est l'engagement dans le scoutisme – en particulier chez les Scouts unitaires de France (SUF) et les Guides et scouts d'Europe, c'est-à-dire les organisations qui affirment le plus fortement leur identité confessionnelle (Gauthé, 1997) – qui favorise l'adhésion au catholicisme. Si l'inscription se fait d'abord dans le contexte familial, l'engagement se renforce à Saint-Jean : d'abord, parce que son personnel légitime cette activité en valorisant les enfants qui la pratiquent ; ensuite, parce que celle-ci a lieu avec des camarades de classe, ce qui consolide leur lien et le sentiment de cohérence. Lors de la fête d'école, certains guides (SUF) jeunes adultes participent à l'animation en tenue. Cette activité extrascolaire s'entremêle donc avec le scolaire, et les enfants font part d'une expérience très positive : « Les scouts souvent, tu te lâches un peu... pour l'ambiance... » (Célestine). Ces moments parviennent visiblement à allier plaisir et pratique religieuse : Emmanuel (11 ans, catholique, parents catholiques pratiquant-es régulier-ères, classes supérieures) prie « tous les dimanches, à la messe », mais aussi « le samedi ou le dimanche aux louveteaux » avec ses camarades des Scouts d'Europe.

Finalement, un lien apparaît entre inscription dans différentes instances de socialisation religieuses – famille, école, paroisse, scoutisme – qui se combinent et se renforcent, et adhésion au catholicisme. Les enfants dont les familles sont pratiquantes régulières, et qui sont engagé-es dans un réseau d'activités confessionnelles, s'approprient les pratiques et l'identité religieuse catholiques en les faisant leurs. Elles/ils sont en mesure de s'en saisir comme d'un capital dans le contexte scolaire, où leur appartenance religieuse est reconnue et légitimée, en particulier lorsqu'elles/ils sont majoritaires. Il est possible que cette appropriation du religieux, parce qu'elle participe de la production d'un univers commun de référence, contribue à renforcer une frontière religieuse, mais aussi de classe (Favier *et al.*, 2023). Les élèves issu-es de familles catholiques peu pratiquantes ou non catholiques admettent une partie des préceptes, mais ne les placent pas au centre de leurs préoccupations ni de leurs schèmes de classement, ce que l'on peut lire comme le prolongement d'une distanciation déjà entamée par leurs parents (Lagroye, 2009). Pour elles/eux, la réception se limite à l'incorporation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, l'absence de relais hors de l'école rendant plus difficile leur appropriation – témoignant ainsi de l'existence, aussi chez les enfants, de différentes formes et degrés d'appartenance à l'Église (*ibid.*).

Il est possible que cette appropriation du religieux, parce qu'elle participe de la production d'un univers commun de référence, contribue à renforcer une frontière religieuse, mais aussi de classe.

LES ÉCOLES MIXTES : UNE MISSION MORALISATRICE, DES VALEURS INCORPORÉES ET DES RÉSTANCES SUR LE PLAN SPIRITUEL

Un enseignement religieux qui véhicule une axiologie

Dans les écoles mixtes, l'éducation religieuse est plus discrète et souvent déconfectionnalisée. À Saint-Léon, la classe de CM2 est divisée en deux, selon le choix des familles : un tiers suit des cours de catéchisme dispensés par une animatrice en pastorale ; deux tiers un cours de « culture religieuse » assuré par l'enseignant. Le premier s'apparente à la catéchèse des écoles favorisées, tandis que le second a pour but de présenter la diversité des religions dans le monde – à la différence des écoles susmentionnées, mais aussi de celles hors contrat, plus promptes à alerter contre les « fausses spiritualités » (Geay, 2014). Ici, la directrice impulse un projet d'ouverture et affirme qu'il faut faire des différences une richesse. Tous-tes les élèves se rendent à l'église pour célébrer les « temps forts » de l'année liturgique ou scolaire. Les enseignant-es sont catholiques pratiquant-es occasionnel·les ou non pratiquant-es.

À Sainte-Marguerite, une heure de « caractère propre¹¹ » est inscrite sur l'emploi du temps, mais n'a lieu que rarement et à la discrétion des enseignant-es. Dans l'une des classes de CM2, elle consiste en l'analyse d'une œuvre picturale représentant une scène de la Bible. Dans l'autre, l'enseignant entame parfois une discussion sur les grandes fêtes ou pratiques des religions monothéistes à partir de supports vidéo sur YouTube. Tous deux invitent les élèves à accroître leur connaissance du catholicisme à des fins explicitement instrumentales : puisqu'elles/ils vivent dans un pays à l'« histoire catholique », cette culture leur serait nécessaire pour avoir des « clés » pour comprendre le monde et ainsi réussir scolairement et socialement. Tous-tes les élèves se rendent à l'église deux fois par an, pour Noël et Pâques. Les parents sont informé-es qu'il s'agit d'une célébration et non d'une messe, et que les enfants y interprètent des chants religieux appris en classe. L'école impose donc « un cadre commun et une acculturation religieuse partagée » (Lantheaume, Urbanski, 2023, p. 227), tout en mettant l'accent sur la richesse des différences et le fait d'apprendre les un-es des autres. Dans le couloir des maternelles, des posters présentant les objets rituels et les lieux de culte des trois principales religions monothéistes sont affichés tous les ans. Au quotidien, les enseignant-es insistent sur le respect des croyances, la tolérance et l'ouverture. Elles/ils invitent également les enfants à une certaine prise de distance à l'égard des préceptes religieux, notamment islamiques, selon une conception largement répandue

11. Signe que l'objet de ce cours n'est pas fixé, différents termes sont employés pour le désigner : le site de l'école mentionne la « culture religieuse chrétienne », un enseignant de CM2 introduit auprès des parents le nouveau terme « caractère propre », tandis que la plupart du personnel et des élèves, reprenant sans doute l'appellation des années précédentes, évoquent la « pastorale ».

qui voudrait qu'être musulman-e soit incompatible avec la culture française parce que la religion dicterait tous les aspects de leur vie (Lamont, 2000). Les enjoignant de minimiser cette identité et cet héritage, elles/ils visent à transmettre ce qui leur semble être une « bonne religiosité » (Riban, Noûs, 2024).

Dans ces deux écoles, la mission évangélisatrice s'est donc largement transformée en une mission moralisatrice : il semblerait que « le centre de gravité du croire se déplace vers le terrain des valeurs du fait même que leur langage est plus "universel" » (Lambert, 1990, p. 101). Elles visent moins à transmettre une identité, des croyances ou des pratiques religieuses qu'une axiologie, un système de valeurs global qui articule humanisme catholique et républicain. Cela est conforme au constat selon lequel « devant l'hétérogénéité croissante des populations qu'elle accueille en son sein, l'École catholique saisit l'opportunité de promouvoir le respect de l'altérité et le pluralisme confessionnel » (Vida, 2022, p. 49). Reste à savoir comment les enfants s'en saisissent.

À Saint-Léon, une faible adhésion aux formes religieuses institutionnalisées

Les élèves de Saint-Léon qui participent à la catéchèse y pratiquent des activités non conformes à l'ordre scolaire, comme leurs camarades des écoles favorisées. Ce qui diffère toutefois est un moindre engagement : très peu suivent la catéchèse pendant toute leur scolarité, beaucoup changent d'une année sur l'autre avec le cours de culture religieuse. Peu ont reçu le sacrement de la communion, contre la majorité des enfants des écoles favorisées. Je note le déroulement d'une séance de catéchisme en CM1/CM2 :

Nathalie [l'animatrice en pastorale] dit que si on est réunis aujourd'hui, c'est « au nom du Père, du Fils, et du Saint-Esprit ». On fait le signe de croix en même temps. Louisa [CM2] se trompe encore de côté. Puis Nathalie les fait s'asseoir et noter dans leurs agendas la date de la messe des familles et celle des premières communions. Pendant qu'ils notent, elle dit que c'est bien dommage parce qu'à la messe des familles dimanche dernier, il n'y avait qu'un élève de l'école, il faudrait faire un effort quand même. Elle remarque qu'un élève ne note rien, elle lui demande pourquoi il n'écrit pas la date de communion. Il répond qu'il n'a pas de stylo. Elle demande comment il a marqué la date de la messe, il dit qu'il ne l'a pas marquée parce qu'il ne vient pas. Outrée, elle dit sèchement : « Non, mais ça sert à rien de faire ta communion si tu viens pas à la messe ! Ça n'a aucun sens ! » L'élève, d'un ton indifférent : « D'accord, je dirai ça à mon père alors. » (Journal de terrain, 15 décembre 2022.)

On remarque la maîtrise limitée des gestes rituels par les enfants – Louisa ne se signe pas correctement – et le faible investissement familial dans l'éducation confessionnelle. Les parents catholiques sont en effet peu pratiquant-es, leur affiliation est plus de l'ordre de la tradition : elles/ils sont

attaché-es aux rites de passage (la première communion, le mariage) et à certains rites saisonniers, mais l'éducation religieuse scolaire trouve peu de prolongements à la maison (aucun-e enfant n'est ici servant-e d'autel ou scout). En outre, filles comme garçons contestent la légitimité de l'animatrice en tant qu'agent-e socialisateur-riche. Elles/ils considèrent notamment qu'elle ne montre pas l'exemple, ce qui est attendu d'un-e adulte, et d'elle en particulier : « Parce que déjà elle dit : "Ah, mais faut pas s'habiller trop comme ça, parce que sinon, c'est pas très... c'est un péché." Et puis en plus, elle a les cheveux bleus. » (Marion, 10 ans, catholique, parents catholiques non pratiquant-es, classes moyennes) ; « On a le droit de s'habiller comme on veut, nos parents, ils sont d'accord » (Julie, 11 ans, chrétienne, parents sans religion, classes moyennes). Ces élèves opposent à la légitimité de la catéchiste celle de leurs parents, qu'elles estiment être les seul-es prescripteur-trices légitimes pour formuler des interdits dans le domaine vestimentaire. Cette formation religieuse semble donc avoir des effets limités : si quelques gestes et savoirs sont appris, ils ne sont pas complètement maîtrisés et on peut se questionner sur leur force et leur durabilité.

Hors de l'école et de ses pratiques institutionnalisées, les enfants sont néanmoins plusieurs à raconter prier en solitaire assez régulièrement, et à se définir comme catholiques ou chrétien-nes. Elles/ils développent donc des formes de spiritualité relativement autonomes des institutions religieuses – dont on peut faire l'hypothèse qu'elles ont été favorisées par les formes de religiosité moins institutionnalisées de leurs parents – qu'elles/ils articulent avec une affiliation à la chrétienté.

À l'école, les élèves apprécient davantage la « culture religieuse », notamment parce qu'il s'agit de regarder des vidéos sur différentes confessions. Elles/ils constatent toutefois que le cours est peu préparé et qu'il est souvent remplacé par une séance d'arts plastiques. Il semble conduire à l'adoption d'une posture de curiosité et d'ouverture à l'égard des faits religieux : « C'est bien, ça nous explique toutes les religions », souligne Éléa (10 ans, souhaite se convertir au catholicisme, parents athées, classes moyennes).

À Sainte-Marguerite, une posture d'ouverture, des résistances silencieuses

À Sainte-Marguerite, où les élèves musulman-es sont majoritaires, le cours de « caractère propre » est suivi comme un cours d'histoire de l'art ou de culture générale. Certain-es s'approprient l'éthique tolérante et pluraliste des enseignant-es, notamment les filles. Dans le questionnaire, elles ont justifié leur goût pour le cours en écrivant « j'aime bien découvrir de nouvelle chose sur d'autre religion que la mienne ♡ » ou « oui sa va au moins

je peut me cultivé » [sic]. En entretien, Nour (10 ans, musulmane, parents musulman-es pratiquant-es, classes moyennes) explique :

« Moi, il y a des moments, j'aime p... [se reprend] 'fin ça ne m'intéresse pas, il y a des moments où ça m'intéresse, parce que j'apprends une autre religion. Parce que cette religion-là, je la pratique pas. Du coup, c'est bien d'apprendre une autre religion. »

Nour a d'abord voulu exprimer son manque d'appétence pour le cours de « caractère propre », avant de reformuler son propos pour adopter un avis plus consensuel et proche des attentes scolaires. Sa posture est à l'image de beaucoup d'autres filles, qui semblent acquises aux valeurs de respect et d'ouverture, mais n'en restent pas moins sceptiques à l'égard de l'enseignement religieux tel qu'il est dispensé à l'école catholique. Les garçons ont moins hésité à marquer leur distance, sans doute en raison de leur plus grande défiance vis-à-vis de l'école – rappelons que le « caractère propre » prend une forme scolaire – ainsi qu'à l'activation d'une disposition visiblement plus marquée à l'affirmation de soi, et notamment de ses goûts.

Difficiles à verbaliser, sans doute par anticipation de reproches adultes, les raisons de la résistance des enfants se sont plus souvent données à voir dans le questionnaire et en entretiens collectifs, c'est-à-dire de façon indirecte ou avec le soutien de camarades. Les critiques émergent lorsque les enfants ont l'impression qu'on ne parle « que d'une religion », en l'occurrence du catholicisme : « Parce que nous parlons pas de ma religion, il parle que de la religion chrétienne. » En entretien collectif, des élèves musulman-es ont fait état de leur frustration : essayant d'introduire des conversations sur l'islam en classe, elles/ils ont le sentiment que leur contribution n'est pas bienvenue. Certain-es contestent également, sans pour autant l'exprimer, la véracité des contenus enseignés. Zafira (10 ans, musulmane, parents musulman-es pratiquant-es, classes supérieures) explique : « Après, il y a des choses qui, pour moi, sont un peu fausses, mais que je ne dis pas, parce que c'est leur religion. Et mon père, il a dit qu'il faut que je les respecte. » Son propos révèle son appropriation de la notion de « respect », également promue et transmise dans son cercle familial, et peut-être dans d'autres domaines de sa vie, notamment religieux. On note les limites de la légitimité qu'elle accorde à son enseignant en matière religieuse, probablement parce qu'il est objectivement éloigné des spécialistes de la religion qu'elle côtoie habituellement (parents, école coranique ou imam), aussi bien en termes de maîtrise des savoirs ou savoir-être religieux valorisés qu'en termes de propriétés sociales (dans l'espace social, religieux et racial).

La résistance des élèves musulman-es est sans doute favorisée par le fait que l'islam est une dimension importante de leur vie, conformément au

constat d'autres études portant sur la population adolescente (Béraud, Willaime, 2009) ou adulte (Maudet, 2021). Issu-es pour beaucoup de familles pratiquantes et inscrit-es à l'école coranique, aucun-e n'a imaginé qu'une conversion au catholicisme soit possible. Bien au contraire, elles/ils semblent avoir développé une critique de l'ethnocentrisme catholique, en réaction à l'enseignement religieux formel et informel tel qu'il est dispensé dans l'école enquêtée. Conformément à leurs camarades plus âgé-es (Béraud, Willaime, 2009), elles/ils souhaiteraient un enseignement neutre et pluraliste des faits religieux. Les élèves les plus prompt-es à critiquer l'enseignement religieux sont toutefois les élèves athées, qui affichent explicitement leur désintérêt. Il est probable que leurs parents insistent moins sur l'ouverture et le respect, et qu'elles/ils vivent moins de pression en ce sens dans le cadre scolaire.

Les élèves non catholiques sont donc relativement « imperméables » à l'enseignement religieux dispensé. Cela ne signifie pas pour autant que grandir à l'école catholique n'ait aucun effet : nous l'avons vu, certain-es s'approprient une posture d'ouverture et des valeurs véhiculées par le personnel, en particulier les filles musulmanes.

CONCLUSION

Cet article a dressé un premier constat : l'éducation religieuse dispensée dans les écoles catholiques varie selon les contextes sociaux. Cela met en lumière les liens entre socialisation religieuse et socialisation de classe, ainsi que la coexistence au sein de l'enseignement catholique de différents

modèles, ce dernier parvenant visiblement à s'adapter à son public et à un contexte de sécularisation avancée. Tandis que les écoles favorisées conservent, voire réaffirment leur mission évangélique, celle-ci s'est transformée dans les écoles mixtes en une mission moralisatrice qui a moins pour but d'évangéliser que d'apprendre aux enfants ce qu'est un « bon » rapport à sa religion, aux autres religions et en particulier à la religion dominante.

Ces contextes éducatifs, articulés à des publics divers, rendent l'« annonce de l'Évangile » plus ou moins effective. Alors que s'opère dans les écoles favorisées une socialisation principalement de renforcement, le personnel des écoles mixtes vise davantage à transformer les dispositions religieuses des élèves et se heurte à un certain nombre d'obstacles.

Tandis que les écoles favorisées conservent, voire réaffirment leur mission évangélique, celle-ci s'est transformée dans les écoles mixtes en une mission moralisatrice qui a moins pour but d'évangéliser que d'apprendre aux enfants ce qu'est un « bon » rapport à sa religion, aux autres religions et en particulier à la religion dominante.

Si les cours non confessionnels (« caractère propre », culture religieuse, etc.) sont peu propices à susciter une adhésion au catholicisme, ils conduisent à l'appropriation d'une éthique du respect et de la tolérance – appropriation d'autant plus efficace que ces valeurs sont promues dans le cadre familial ou religieux. La catéchèse laisse apparaître des réceptions plus contrastées. De la même manière que la culture scolaire se transmet d'autant mieux que les élèves en sont déjà familier-ères, l'appropriation des pratiques et de l'identité catholiques dépend largement de la socialisation réalisée en amont et à côté de l'institution, dans la famille et les activités extrascolaires (notamment le scoutisme et le service à la messe). Lorsqu'elles/ils sont majoritaires, les enfants qui s'identifient comme catholiques se saisissent de leur religiosité comme d'une ressource et d'un marqueur distinctif, dont elles/ils tirent des rétributions symboliques et un sentiment de supériorité, se sentant légitimé-es et reconnu-es par l'institution. En contexte mixte en revanche, la place prédominante du catholicisme dans l'école est parfois pointée du doigt (et critiquée) par les élèves non catholiques.

Toutefois, sans nécessairement conduire à une adhésion, il est notable que tous-tes les élèves quittent l'école en ayant incorporé des valeurs, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être propres au catholicisme. L'école produit des effets sur le rapport à soi et au monde social – sa position religieuse, celle des autres, ses valeurs –, qui mériteraient d'être investigués sur la durée pour en saisir la force.

■ BIBLIOGRAPHIE

BECKFORD J. A., 1985, « The insulation and isolation of the sociology of religion », *Sociological Analysis*, n° 4, vol. 46, p. 347-354.

BÉRAUD C., WILLAIME J.-P. (dir.), 2009, *Les jeunes, l'école et la religion*, Paris, Bayard.

BÉRAUD C., 2011, « Quand les questions de genre travaillent le catholicisme », *Études*, n° 2, vol. 414, p. 211-221.

BORNE D., WILLAIME J.-P. (dir.), 2007, *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin.

BOURDIEU P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Minuit.

BRUN S., 2022, « La socialisation raciale : enseignements de la sociologie étatsunienne et perspectives françaises », *Sociologie*, n° 2, vol. 13, p. 199-217.

COURT M., 2010, *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*, Paris, La Dispute.

DARMON M., 2001, « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés & représentations*, n° 11, p. 515-538.

DARMON M., 2016, *La socialisation*, 3^e éd., Paris, Armand Colin.

FAVIER A., FER Y., GALONNIER J., PERIN-HEREDIA A. (dir.), 2023, *Religions et classes sociales*, Lyon, ENS éditions.

GALLAGHER M., 1997, « New forms of cultural unbelief », in HOGAN P., WILLIAMS K. (dir.), *The Future of Religion in Irish Education*, Dublin, Veritas.

GAUTHÉ J.-J., 1997, *Le scoutisme en France. Inventaire de la bibliographie et des sources*, Montpellier, Centre régional d'histoire et des mentalités - Université Paul-Valéry.

GEAY K., 2014, « "Messire Dieu, premier servi." Étude sur les conditions de la prise de parole chez les militants traditionalistes de Civitas », *Politix*, n° 106, p. 59-83.

GREELEY A., ROSSI P., 1966, *The Education of Catholic Americans*, Chicago, Aldine.

HENNETTE-VAUCHEZ S., 2023, *L'École et la République. La nouvelle laïcité scolaire*, Paris, Dalloz.

HÉRAULT L., 2000, « Mais qu'est-ce qu'ils apprennent au "caté" ? », *Archives de sciences sociales des religions*, n° 111, p. 79-93.

LAGROYE J., 2009, *Appartenir à une institution. Catholiques en France aujourd'hui*, Paris, Economica.

LAMBERT Y., 1990, « Vers un "monothéisme des valeurs" ? », *Le Débat*, n° 59, p. 88-102.

LAMONT M., 2000, *The Dignity of Working Men. Morality and the Boundaries of Race, Class, and Immigration*, Cambridge, Harvard University Press.

LANTHEAUME F., URBANSKI S. (dir.), 2023, *Laïcité, discriminations, racisme. Les professionnels de l'éducation à l'épreuve*, Lyon, PUL.

LIGNIER W., PAGIS J., 2017, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Le Seuil.

MAUDET M., 2021, « Si l'amour rend aveugle, la religion lui redonne la vue. Homogamie sociale et homogamie religieuse chez les catholiques et les musulman-es en France », *Sociologie*, n° 3, vol. 12, p. 227-246.

PERL P., GRAY M., 2007, « Catholic schooling and disaffiliation from catholicism », *Journal for the Scientific Study of Religion*, n° 2, vol. 46, p. 269-280.

PORTIER P., WILLAIME J.-P., 2021, *La religion dans la France contemporaine. Entre sécularisation et recomposition*, Paris, Armand Colin.

POUCET B., 2024, « Le retour du religieux dans les établissements catholiques en France : état des lieux et interrogations », *Éducation et sociétés*, n° 51, p. 89-108.

PRESCENDI F., 2010, « Foi », in AZRIA R., HERVIEU-LÉGER D. (dir.), *Dictionnaire des faits religieux*, Paris, PUF, p. 388-391.

RIBAN C., NOÛS C., 2024, « Une bonne religiosité ? Ambivalence des discours enseignants et tactiques parentales dans un quartier prioritaire », *Éducation et sociétés*, n° 51, p. 109-126.

SAINT-MARTIN I., 2019, *Peut-on parler des religions à l'école ?*, Paris, Albin Michel.

VIDA S., 2022, « Des élèves musulmans à l'École catholique. Une présence qui interroge l'institution sur sa mission éducative et civique », *Hommes & migrations*, n° 1339, p. 49-58.

■ L'AUTRICE

Émilie Grisez

emilie.grisez@sciencespo.fr

Doctorante en sociologie au Centre de recherche sur les inégalités sociales (CRIS, Sciences Po - CNRS) et à l'Institut national d'études démographiques (INED) ; ATER à l'université Versailles Saint-Quentin (UVSQ), laboratoire printemps.

Thèmes de recherche : éducation ; socialisation ; école ; famille ; enfance ; religion, morale.

A notamment publié :

GRIZEZ É., 2023, *À l'école primaire catholique. Une éducation bien ordonnée*, Paris, PUF.

GRIZEZ É., 2023, « Saisir l'expérience d'enfants des classes supérieures scolarisés dans l'enseignement catholique. Rapports aux parents, aux frères et sœurs et aux camarades d'école », *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 148, p. 27-43.

GRIZEZ É., 2023, « Ressources objectives et expériences subjectives de l'école à la maison en 2020. Ethnographie d'une école privée catholique très favorisée à Paris », *Revue des sciences sociales*, n° 69, p. 30-37.