

La catéchèse chrétienne à l'épreuve de la multiculturalité et de la pédagogie

© Maurice Baumann

1. Introduction

Le catéchisme traditionnel s'est développé dans un contexte social et ecclésial homogène qui impliquait un large consensus au niveau des valeurs morales, des habitudes sociales, des institutions, des traditions religieuses et politiques ainsi qu'au niveau des modèles de projets de vie individuelle, sociale et professionnelle. On parlait ainsi d'une culture occidentale ou d'un régime de chrétienté. Cet ensemble homogène s'est lentement effrité et le contexte actuel est en passe de devenir largement hétérogène. On parle de multiculturalité, de multireligiosité. Le changement de contexte nous oblige à repenser la catéchèse.

2. Le contexte actuel

J'esquisse brièvement les caractéristiques de l'hétérogénéité telle qu'elle se présente aujourd'hui.

2.1. La multiculturalité

L'irruption de la multiculturalité provoque un éclatement du système de références. Les membres de la société sont confrontés à des valeurs contradictoires, à des habitudes de vie différentes. La légitimité traditionnelle des anciens modèles est mise en question par des modèles alternatifs. Les institutions perdent de leur importance. Le consensus social s'effrite. On assiste à une babélisation de l'univers social et religieux. La socialisation des jeunes membres d'une société multiculturelle les confronte à une multicitité d'espaces culturels développant chacun ses propres valeurs, ses propres rites, ses propres habitudes, ses propres langages. Il n'est pas rare qu'un enfant de nos pays européens compte parmi ses camarades de classe, d'autres enfants appartenant à 4 ou 5 religions, nationalités et langues différentes.

2.2. L'essoufflement du système homogène dominant

La multiculturalité n'est pas le seul facteur de l'éclatement de ce qu'il est convenu d'appeler la civilisation occidentale. Des facteurs endogènes ont eux aussi contribué à briser l'homogénéité de nos sociétés. Le primat de l'économie, par exemple, a entraîné avec lui un cloisonnement des espaces sociaux. L'analyse marxiste reste sur ce point absolument pertinente, dans la mesure où elle met le doigt sur des mécanismes d'apartheid social entraînant avec eux des phénomènes d'exclusion et de ghettoïsation de certains groupes sociaux, dans lesquels émergent inévitablement des sous-systèmes de valeurs et des projets de vie propres aux différentes classes sociales: Les femmes au foyer, les hommes au travail, la culture pour les riches, le bal musette pour les ouvriers, le langage châtié pour les universitaires, l'argot pour le monde rural, l'intelligence pour les intellectuels, la foi pour les naïfs, les lumières de la raison pour la vie publique, l'obscurantisme de la religion pour la vie privée. Si cet éclatement interne du système a pu garder un caractère homogène, c'est sûrement que l'idéologie du progrès a suscité l'adhésion de la majorité grâce à ses effets sensibles dans l'amélioration du confort matériel général. Le progrès mérite son prix, il apporte avec lui des compensations non négligeables qui rendent supportable la ghettoïsation sociale. La civilisation des loisirs vaut bien une messe économique. Ce n'est qu'au moment où l'idéologie

du progrès produira ses effets menaçants qu'éclatera au grand jour l'état de morcellement avancé d'une société qui affichait, en façade du moins, une solide homogénéité. Le progrès est en passe de nous conduire dans l'impasse. L'écologie, la crise économique, le déséquilibre nord-sud, le chômage, l'anonymat, la technisation de la vie se profilent comme autant de menaces susceptibles de boucher toute perspective d'avenir.

3. Vers une nouvelle compréhension de la tâche éducative

Dans un contexte homogène, la tâche éducative consiste en premier lieu à initier les jeunes membres d'une société ou d'une institution aux valeurs, aux habitudes sociales et religieuses, aux projets de vie reconnus et admis majoritairement. Il convient donc de transmettre les savoirs qui fondent le système

3.1. Les nouvelles données du problème

Les présupposés sur lesquels repose la conception traditionnelle de la tâche éducative sont remis en cause par le changement de contexte. En effet, la tâche traditionnelle tire sa légitimité du consensus social et dès que celui-ci éclate, la tâche éducative est à redéfinir. Ce nécessaire changement peut être défini selon trois perspectives:

3.1.1. Le déficit de tradition

La socialisation des jeunes membres d'une société se constitue à partir d'expériences multiples. Ils ne sont plus confrontés à une seule tradition mais à plusieurs. Une multiplicité de possibilités s'offre à eux pour comprendre et envisager un projet de vie. De multiples rôles individuels et sociaux leur sont proposés. Si autrefois, les modèles familiaux, professionnels, sociaux étaient clairement définis et faisaient partie d'un tout homogène, aujourd'hui la palette de tels modèles est largement diversifié et surtout ils se présentent souvent sous des traits contradictoires, éphémères et concurrentiels. Les jeunes membres de la société ne peuvent plus se fier à une tradition bien établie et ayant fait ses preuves.

3.1.2. Le déficit de socialité

Les jeunes membres de la société multiculturelle ne sont intégrés qu'à leur propre groupe social, leur réseau social se limite à leur propre "tribu", une tribu qui n'offre souvent que des possibilités très limitées du point de vue du projet de vie et des modèles familiaux, professionnels et sociaux. Les jeunes sont contraints de se mettre en quête d'un projet de vie sociale et individuelle en ayant recours à d'autres modèles sociaux. Ils sont confrontés à la fois à la multiculturalité et à ce que nous pourrions appeler une multitribalité. Ils sont en quelque sorte placés devant un questionnaire social à choix multiple. Ils sont contraints d'endosser individuellement la responsabilité de leurs choix. On assiste donc à un phénomène d'individuation.

3.1.3. Le déficit de promesse

Dans un contexte homogène les modèles sociaux traditionnels étaient porteurs de promesse, dans la mesure où ils avaient fait leur preuve et représentaient ainsi une garantie face à l'avenir. Ils s'inscrivaient dans la durée. Ces modèles majoritairement admis bénéficiaient de la reconnaissance sociale et se trouvaient ainsi protégés contre les mécanismes d'exclusion et de condamnation. L'idéologie du progrès qui les sous-tend ayant pris une tournure menaçante, ils ont perdu leur attractivité et surtout leur légitimité. La promesse qui les accompagnait n'est plus crédible. Par ailleurs la concurrence entre les nouveaux modèles présentent des traits conflictuels et un potentiel de risques indéniable, ils ne sont guère aptes à générer une nouvelle promesse. Il s'ensuit pour les jeunes membres de la société une difficulté à s'engager et une hésitation certaine dans l'élaboration de leur projet de vie social et individuel. A ce sujet, il est symptomatique de constater aujourd'hui un prolongement systématique de

l'adolescence dans nos sociétés industrielles. L'engagement est reporté, on s'attarde dans sa propre tribu utilisée comme camp de base permettant différentes expéditions exploratoires.

3.2. Vers un changement de paradigme

Le déficit de la tradition, de la socialité et de la promesse signifie pour la tâche éducative un retournement copernicien. Les réponses que constituaient les savoirs traditionnels ont perdu de leur pertinence. Elles apparaissent aux destinataires de l'enseignement comme des réponses possibles, diverses et livrées à la libre appréciation de chacune et chacun. Cette situation nouvelle implique une compréhension renouvelée de la tâche éducative et ceci à trois niveaux.

3.2.1. Une nouvelle définition des savoirs

Dans un contexte homogène, les savoirs apparaissent comme la seule réponse légitime aux questions fondamentales qui sont liées à la vie sociale et individuelle. Ils représentent un instrument de navigation dans les dédales de la vie collective et individuelle. Pour éviter tout malentendu à ce propos, précisons que les savoirs ne se limitent pas à leur aspect cognitif, mais englobent les compétences tant émotionnelles, affectives que les compétences comportementales. Répétons-le, la tâche éducative revient, en contexte homogène, à transmettre aux plus jeunes membres des savoirs susceptibles d'outiller chacune et chacun en vue de l'invention et de la réalisation de son projet de vie. Transmettre ces savoirs signifie que les jeunes reçoivent la possibilité d'acquérir et d'utiliser les réponses qui les précèdent, des réponses ayant fait leurs preuves. D'un point de vue pédagogique nous pourrions parler ici d'un mouvement d'intégration à la tradition ou d'une pédagogie de la réponse, de la transmission ou de l'adaptation. Pour les jeunes membres il s'agit d'assimiler des savoirs, de les compléter peut-être, de leur trouver de nouvelles formes tout en restant dans le cadre donné par le consensus de base qui fonde la légitimité des savoirs. Dans un contexte homogène, nous sommes tous enfants des mêmes réponses.

Dans un contexte hétérogène, multiculturel, nous assistons à une multiplication exponentielle de l'offre. Ces nombreuses propositions de vie contiennent bien évidemment des réponses alternatives, parfois contradictoires et souvent divergentes. De cette juxtaposition de savoirs différents mais revendiquant tous une légitimité surgissent des situations conflictuelles qui automatiquement relativisent les différents savoirs, les différents modèles sociaux et individuels ainsi que les différentes valeurs. Les jeunes membres d'une société multiculturelle et multitribale vivent une socialisation mettant le doigt sur la variabilité des réponses, c'est-à-dire, la variabilité des traditions. Et cette variabilité est précisément porteuse de conflits, dans la mesure où la concurrence des réponses engendrent des jeux de pouvoir minant incontestablement la solidarité et la cohésion sociale. Lorsque les savoirs-réponses fonctionnent comme base d'accord générale, comme langage commun, la communication, la cohésion et la solidarité sont possibles pour autant et aussi longtemps que cette base d'accord n'est pas mise en concurrence avec d'autres savoirs-réponses. Il convient donc, en contexte hétérogène de retrouver une nouvelle base d'accord, un nouveau point commun, une nouvelle constante. En fait il s'agit de trouver une nouvelle définition des savoirs en général et de la tradition en particulier. En contexte hétérogène, les savoirs et les traditions ne représentent pas un résultat définitif, mais une hypothèse de vie provisoire tentant de répondre aux questions fondamentales liées à la condition humaine sous ses aspects sociaux et individuels. Les savoirs et la tradition reflètent une dynamique de recherche qui traverse l'histoire de l'humanité. Condamnés à délibérer avec la réalité énigmatique qui les entoure, les êtres humains s'engagent dans une recherche jamais achevée. L'humanité représente une communauté de chercheurs. Quand un problème semble avoir été résolu, voilà que l'intrus surgit, voilà que le grain de sable se manifeste et les êtres humains sont sommés de se mettre en quête de nouvelles réponses. La tâche éducative ainsi comprise ne consiste plus à transmettre des réponses, mais à explorer la dynamique de recherche qui caractérise

fondamentalement l'aventure humaine. Nous pourrions parler d'une pédagogie de la recherche, d'une pédagogie de la découverte et de la construction. Dans un contexte hétérogène nous sommes tous enfants des mêmes questions.

3.2.2. La construction d'un sujet autonome

Au centre de cette nouvelle perspective pédagogique se trouve le sujet dans sa relation au monde. Il n'est plus considéré comme un membre potentiel d'un espace social homogène, comme par exemple une Eglise, auquel il est appelé à s'adapter et dans lequel il peut espérer réaliser un projet de vie personnel conforme au consensus général. Au contraire, le sujet doit être "outillé" afin de construire lui-même un chemin original au moyen des ressources hétéroclites qui se présentent à lui. Il reçoit une formation de chercheur et de chercheur autonome dans la mesure où il n'existe plus d'instance compétente (précisément le consensus d'un contexte homogène) susceptible de lui imposer des repères. Dans cette formation à la construction de soi, il convient de partir des questions fondamentales. La question didactique fondamentale s'articule autour de la préoccupation suivante: quelles étaient et quelles sont les peurs, les angoisses, les espérances et les expériences qui guident et guidaient les humains dans leur recherche de réponse? Dans ce retournement didactique les questions sont la constante, les réponses la variable. La cohésion, la communication et la solidarité sociale sont données par le questionnement, les réponses, en tant que variable, sont sujettes à discussion, correction et modification. Les savoirs et la tradition doivent être explorés comme autant de protocoles de la dynamique de recherche des êtres humains. Le sujet dans sa relation au monde se découvre alors solidaire de ses semblables, attaché à la même construction de soi, préoccupé par les mêmes énigmes, partageant avec eux la conviction de l'incomplétude des réponses provisoirement trouvées. Il se trouve engagé avec eux dans un même dialogue au sujet des réponses déjà trouvées. Il est important ici d'élaborer des règles du jeu dialogique susceptibles d'éviter que les antagonismes des réponses ne dégénère en conflits violents.

3.2.3. La construction de la Loi

Une pédagogie de la question ne déploie pas seulement un espace d'apprentissage permettant au sujet la construction d'un chemin autonome dans les énigmes de la vie et du monde, la pédagogie organise également son espace de telle sorte que le débat, la confrontation entre des réponses différentes se déploie sans violence. Non seulement le sujet s'initie à la délibération avec lui-même et la réalité, mais il s'exerce également au dialogue avec ses semblables. Il apprend la diversité des points de vue, il découvre l'exigence de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité. Il découvre la dignité de la position de l'autre, ses droits et sa légitimité. Il exerce et construit une Loi de la socialité et de la solidarité. Certes la Loi ainsi élaborée ne relève pas de l'arbitraire, car comme enfants des mêmes questions, tous sont intéressés par une atténuation des souffrances, des esclavages, des destructions que peuvent engendrer les énigmes de la vie. Tous sont d'accord pour adoucir le cruel des énigmes. Bref la Loi est au service de l'humanisation de la vie et elle s'impose comme le garde-fou des dérives subjectivistes et violentes des sujets individuels et des communautés.

Dans ce retournement pédagogique, enseignants et enseignés se mettent en quête d'une promesse dont ils trouveront peut-être des rudiments dans les savoirs et les traditions du patrimoine humain leur permettant de se construire et d'humaniser la vie.

3.3. Une triple compétence

Un tel modèle pédagogique travaille à l'apprentissage d'une triple compétence qui doit permettre à chacune et chacun d'inventer un projet de vie social et individuel.

3.3.1. La connaissance du passé

Dans cette perspective pédagogique le passé est considéré comme un patrimoine d'une richesse irremplaçable, nous ne sommes pas les premiers à nous interroger sur notre condition et à entrer en délibération avec la réalité. Nous ne sommes pas les premiers chercheurs et il se

pourrait que ceux et celles qui nous ont précédé aient fait des découvertes essentielles, peut-être tombées dans l'oubli ou rendues abusivement muettes. Explorer le passé ne consiste pas à visiter un musée, mais c'est partir à la découverte d'une dynamique de recherche pour y reconnaître nos questions et les réponses qui leur ont été associés. Considéré ainsi, le passé n'est pas un ramassis de naïveté et d'incompétences, mais le témoin d'une recherche minutieuse, d'une activité humaine qui est également la nôtre. Il n'y a aucune raison de jeter un regard arrogant sur le passé sous prétexte que nous aurions dépassé ce stade. De ce point de vue, il me semble que les traditions religieuses en particulier mériteraient une attention soutenue tant il est vrai qu'on ne peut guère les soupçonner de s'adonner au superficiel ou au superflu. Au contraire, elles focalisent peut-être plus que tout autre domaine du savoir une prise en compte des énigmes fondamentales de notre condition, puisqu'elles se sont penchées avec insistance sur des questions telles que la mort, le mal, la question de Dieu, la solidarité, le respect de la personne humaine. Mais l'exploration du passé peut *a contrario* susciter d'autres découvertes. Elle permet de répertorier les réponses inadaptées, celles ayant visiblement conduit à des impasses. Le passé n'est pas seulement porteur de promesses, mais également de dérives dont nous aurions tout avantage à ne pas répéter les errements.

3.3.2. L'interprétation du présent

La communauté de chercheurs que constitue l'espace pédagogique découvre au travers de l'exploration des savoirs du patrimoine humain un instrument de lecture de la dynamique de recherche à laquelle les être humains sont irrémédiablement condamnés. Cet instrument permet de comprendre le présent en tant qu'état présent de la recherche. De la sorte, il est possible d'identifier la manière actuelle de formuler les énigmes de la vie sociale et individuelle et les réponses formulées aujourd'hui. Les connaissances actuelles sont resituées dans la dynamique générale de l'élaboration des savoirs. De ce point de vue, elles apparaissent comme un savoir artisanal, un instrument de navigation existentiel et social. Un savoir artisanal qui ne se limite naturellement pas à des connaissances cognitives et techniques, mais qui englobe aussi nos connaissances, nos compétences et nos convictions. Apprendre ne signifie plus intégrer et assimiler des savoirs définitifs, engranger une bibliothèque dans sa tête, mais être capable de lire, d'interpréter et de comprendre les énigmes et les difficultés de la vie. L'apprentissage n'est pas uniquement un processus individuel, il s'inscrit dans une dynamique du dialogue et de la solidarité.

3.3.3. L'invention de l'avenir

La connaissance du passé alliée à l'interprétation du présent peut outiller les sujets d'un savoir, d'un instrument susceptible de leur permettre d'inventer l'avenir. La découverte différenciée du passé et la lecture critique du présent indiquent la perspective dans laquelle de futurs projets de vie sociale et individuelle peuvent s'orienter afin d'humaniser la vie et refuser de la détruire. La démarche s'inscrit donc dans une logique de créativité par opposition à une logique conservatrice.

3.4. Les buts de cette nouvelle orientation

L'intention fondamentale de la tâche éducative ainsi comprise consiste à donner aux apprenants les moyens de résister et de dépasser les difficultés, les impasses, les violences et les énigmes de la vie sociale et individuelle. Il s'agit d'offrir au sujet dans sa relation au monde les savoirs et les instruments liés au langage, à la culture, à la technique et la socialité, susceptibles de l'aider à inventer l'avenir. Ou pour le dire avec Philippe Meirieu : "Notre monde a besoin d'individus capables de comprendre la complexité, d'imaginer des solutions nouvelles, de soumettre les progrès technologiques à des principes sociaux, éthiques, moraux, juridiques, légaux. Notre monde a un besoin vital d'individus qui s'inscrivent dans une

humanité dont ils connaissent le passé, qui maîtrisent les compétences nécessaires pour participer dans le présent à la vie collective et qui sachent inventer et contrôler le futur."¹
Comment la catéchèse peut-elle relever le défi pédagogique et multiculturel que je viens d'esquisser ?

4. Catéchèse et tâche éducative

La problématique catéchétique peut être envisagée de deux manières par rapport au défi pédagogique et multiculturel. Nous pouvons la considérer comme une réalité soumise aux mêmes enjeux que l'ensemble de la tâche éducative, ou nous pouvons la considérer comme un domaine absolument spécifique qui n'est que très indirectement touché par le changement de contexte. En d'autre terme: nous pouvons soit penser la catéchèse dans le cadre de la nouvelle orientation de la tâche éducative, soit la penser comme une réalité à part. Si nous envisageons la catéchèse dans le cadre de la tâche éducative générale, il convient de définir quelle pourrait être sa contribution à cet effort général et quelles en seraient les implications didactiques et ecclésiologiques. Si, au contraire, nous l'envisageons comme une réalité strictement ecclésiale, il convient de définir son rôle et son importance uniquement dans le cadre de la vie de nos paroisses particulières et de l'Eglise en général. Pour ma part, je plaide pour la première variante, celle qui inscrit la catéchèse dans le cadre de la tâche éducative générale. Trois raisons principales me conduisent à cette option.

4.1. La catéchèse comme contribution à la tâche éducative générale

4.1.1. La multiculturalité comme phénomène global et irréversible

Le phénomène de la multiculturalité touche l'ensemble de la société et il va en s'accroissant. Nos enfants sont souvent les premiers confrontés à cette réalité nouvelle, à l'école, dans leurs loisirs. Cette socialisation multiculturelle déploie ses effets, même si par ailleurs, les jeunes membres de nos églises vivent dans des milieux familiaux et paroissiaux où l'identité chrétienne est vécue activement et intensément. D'ailleurs, il est fort probable que cette forme de socialisation religieuse protestante représente plus l'exception que la règle dans nos paroisses. "Préserver" les jeunes membres de la multiculturalité est un combat d'arrière-garde, car même si nous pouvions envisager de n'envoyer nos enfants que dans des écoles confessionnelles et ne leur offrir que des loisirs liés aux activités paroissiales, nous serions bien incapables de leur offrir à tous un avenir professionnel dans nos milieux.

4.1.2. Les impasses de la ghettoïsation

A vouloir se retirer du monde, les églises courent le danger de développer une démonisation du monde et de se cantonner dans une théologie exclusivement tournée vers l'au-delà. L'histoire de l'Eglise nous a pourtant appris qu'à trop se retirer du monde, l'église finit par développer un discours du jugement peu compatible avec la Bonne nouvelle de l'Evangile. L'idéologie du retrait suscite alors une identité exclusive qui se définit d'abord par opposition aux autres et même par le mépris à leur égard et elle développe une espèce d'érotisme de l'au delà plutôt malsain

4.1.3. L'urgence de l'humanisation de la vie

Dans la mesure où Dieu lui-même ne désespère pas des hommes, mais prend l'initiative de partager leur condition, il me semble quelque peu arrogant de ne pas partager l'exigence de l'humanisation de la vie. Et même si l'urgence de cette tâche n'a pas été prioritairement ressentie par l'église et les théologiens, ce n'est pas une raison pour ne pas se laisser convaincre de l'importance de la tâche. Il me paraît donc tout à fait raisonnable et évangélique

¹Philippe Meirieu / Marc Guinand, L'école ou la guerre civile, Plon 199

de nous mettre à l'écoute d'une pédagogie humaniste qui s'attache à ne pas désespérer de l'être humain et à parier sur son éducatibilité.

4.2. Les conséquences pour la catéchèse ecclésiale

Accepter le défi pédagogique et multiculturel aurait des conséquences importantes pour notre catéchèse. J'évoque ici trois axes de réflexion.

4.2.1. De nouvelles alliances

L'Eglise n'a pas le monopole de l'humanisation de la vie. Aussi serait-il judicieux qu'elle s'allie aux hommes et aux femmes de bonne volonté, aux mouvements et institutions humanistes qu'ils soient politiques, étatiques ou religieux, afin de créer des synergies et des fronts qui s'engagent résolument au service de la dignité de l'être humain et de la vie. Il convient en particulier de renoncer énergiquement à construire notre catéchèse en opposition avec l'école, sous prétexte que nous n'avons pas de notes, ni punitions et examens. En nous alliant à ceux et celles qui s'engagent pour une humanisation de la vie, nous ne devons pas nous renier ou simplement nous rallier à leurs thèses, mais entrer en dialogue critique, participer à l'effort commun et proposer notre contribution spécifique, certes modeste, mais porteuse d'une incontestable promesse. Même plus, nos traditions religieuses n'ont pas le monopole du salut, c'est pourquoi nos espaces catéchétiques doivent prendre des allures inter- et multireligieuses, inter- et multiculturelles. Il est souhaitable de situer la catéchèse dans la logique de Matthieu 25 et de sa mise en scène de l'incroyable surprise qui veut que seul Dieu, et ce contre toutes les attentes humaines, reconnaisse souverainement les siens.

4.2.2. Une nouvelle définition de l'espace pédagogique et de ses partenaires

La catéchèse, si elle veut réaliser son retournement copernicien, ne se présente plus comme un lieu de transmission de savoirs définitifs parce que révélés. Elle devient laboratoire de vie et de recherche dans lequel chacune et chacun explore librement les savoirs qui nous précèdent pour en retirer ce qui lui permettra de construire son propre outil de navigation dans les énigmes, les impasses et les difficultés de la vie. Ces savoirs (ce qu'on appelle traditionnellement le contenu de la catéchèse) ne sont que des ressources, des offres qui seront mises à l'épreuve de la vie dans l'espace catéchétique. L'espace catéchétique est donc espace de vie dans lequel vit une communauté de chercheurs tentant de se construire et de construire la loi d'une communauté solidaire et non-violente. L'espace catéchétique est un atelier d'humanisation de la vie. Si l'on résume le contenu par l'Evangile, alors d'un point de vue didactique, on peut dire que l'Evangile est une hypothèse de vie soumise à la sagacité de jeunes chercheurs, mise en dialogue avec d'autres hypothèses ; il représente une hypothèse de vie mesurée à sa capacité de faire de l'espace catéchétique un lieu d'humanisation de la vie. Dans cette définition de l'espace catéchétique, le catéchète n'est jamais qu'un chercheur avancé, responsable de la bien-facture de la recherche, responsable d'organiser l'espace d'apprentissage, garant de la liberté de chacune et chacun. Il a une quadruple tâche :

- a) mettre à disposition les savoirs d'autrefois afin que le passé soit source de promesse mais aussi mise en garde contre les formes religieuses déshumanisantes ;
- b) mettre en dialogue les savoirs religieux contemporains ;
- c) donner aux destinataires la possibilité d'interroger les ressources mises à disposition à partir de leurs questions et de leurs préoccupations ;
- d) veiller à ce que l'espace catéchétique soit un lieu de solidarité et d'humanisation de la vie.

Finalement le retournement copernicien signifie pour la catéchèse la déconstruction délibérée de toute prétention d'une tradition religieuse, quelle qu'elle soit, d'être la vérité dernière et unique.

4.2.3. Rétablir la cohérence entre les « dire » explicites et implicites

C'est une lapalissade que de rappeler que la catéchèse est portée par une institution visible : l'église. Celle-ci représente en quelque sorte le contexte rapproché de la catéchèse. Si nous essayons de penser la catéchèse en cohérence avec le contexte social plus large (tel que nous avons tenté de le faire avec la perspective de la multiculturalité), il est nécessaire que cette cohérence soit également donnée par rapport au contexte rapproché de l'institution. En effet, la présence visible de l'église, l'image qu'elle donne par son organisation, ses bâtiments, ses structures représente un « dire » implicite tout aussi fort, si pas plus que ses « dire » explicites tels qu'ils sont formulés dans la catéchèse par exemple. Si le dire implicite contredit le dire explicite, la situation est difficile, car alors, les destinataires ne peuvent pas identifier leur lieu catéchétique avec l'église. La conséquence est tragique, car alors le lieu catéchétique est un laboratoire coupé de la communauté humaine. L'illustration de cet état de fait a été donné il y a quelques années par une étude allemande auprès des jeunes et dont le résultat avait été résumé par le slogan : Jésus – oui / l'Eglise – non. Si, comme on le déplore très souvent, les jeunes désertent l'Eglise aussitôt leur catéchisme terminé, ceci n'indique peut-être pas d'abord un échec de la catéchèse, mais peut-être plus profondément un symptôme de la contradiction fondamentale existant entre le « dire explicite » et le « dire implicite » de l'Eglise.

5. Conclusion

Si nous voulons faire de la catéchèse ce laboratoire de recherche, alors il faudra laisser les jeunes chercheurs inventer l'Eglise de demain et j'ai le pressentiment que cette invention bousculera d'abord nos bâtiments paroissiaux, nos églises bâties au milieu du village, nos structures et nos salaires, car actuellement, que disons-nous avec nos maisons de paroisses aseptisées, propres en ordre à l'entrée desquelles figure un règlement d'utilisation énumérant 24 interdits et 4 mesures disciplinaires en cas de non-observation ? Que disons-nous avec nos églises luxueusement restaurées, chauffées et fermées à l'année et entretenues pour un 3% qui les occupe une heure par semaine ?

Que disons-nous d'autre que le parti radical ?

Je vous remercie de votre attention.