

Zeitschrift: Revue de Théologie et de Philosophie
Herausgeber: Revue de Théologie et de Philosophie
Band: 45 (1995)
Heft: 4

Artikel: La didactique comme problème épistémologique et théologique
Autor: Baumann, Maurice
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-381541>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 11.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

LA DIDACTIQUE COMME PROBLÈME ÉPISTÉMOLOGIQUE ET THÉOLOGIQUE

MAURICE BAUMANN

Résumé

Depuis l'essoufflement des catéchismes de la Réforme, la catéchèse des milieux protestants est à la recherche d'un nouveau modèle didactique. Le problème dépasse le cadre d'une simple révision méthodologique et implique une réflexion théologique et épistémologique. Le présent article jette les bases d'un nouveau modèle catéchétique en se référant à la méthodologie ouverte issue de la théorie épistémologique de F. Gonseth. Il propose la mise en œuvre d'une démarche catéchétique structurée autour de la méthode indirecte.

Introduction

D'une manière générale, la didactique peut être définie comme la théorie de l'enseignement et de l'apprentissage de certaines matières, de divers savoirs¹, etc. Elle dépend donc des conditions dans lesquelles nos connaissances naissent, évoluent et se transmettent. Elle entretient un rapport étroit avec l'épistémologie comprise comme théorie et méthode de la connaissance. Toute entreprise didactique correspond à une structuration du champ didactique composé du maître, de l'élève et de la matière enseignée. Le processus d'enseignement et d'apprentissage sera différent selon le contenu, le contexte et les circonstances dans lesquelles il se déroule. Le présent article analyse le champ didactique du catéchisme des adolescents et les questions que cette problématique soulève au niveau épistémologique et théologique.

¹ Cf. H. K. BECKMANN, «Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung», in *Der Evangelische Erzieher*, Frankfurt, Diesterweg, 3 (1979), p. 180 sq.

1. *L'essoufflement du modèle catéchétique traditionnel*

Dès les années soixante, on constate un essoufflement du catéchisme dans les milieux réformés. Calqué sur les catéchismes des Réformateurs, le modèle catéchétique traditionnel bute sur le désintérêt et l'indifférence des participants. La démarche didactique structurée par le schéma question / réponse ne fonctionne plus. Pourquoi ? Au temps des Réformateurs, l'ensemble de la vie est saturée de religion. Chacun est au bénéfice d'une socialisation religieuse forte et les questions de la foi sont au centre de ses préoccupations. La religion est intimement liée aux gestes les plus quotidiens. Chacun est prêt à se soumettre aux exigences religieuses. Le sentiment religieux est touffu et pour le moins chaotique.

Dans ce contexte, quel est l'objectif des catéchismes de la Réforme ? Visiblement, les Réformateurs ne luttent pas contre l'indifférence religieuse. Ils ambitionnent au contraire de *mettre de l'ordre* dans la confusion ambiante. Leurs catéchismes introduisent des éléments de clarification, des distinctions permettant à chacun de reprendre la question religieuse de manière cohérente et structurée. Tout le monde a la foi, mais de quelle foi s'agit-il ? Chacun croit en Dieu, mais en quel Dieu ? L'importance du salut est décisive pour chacun, mais le chemin pour y parvenir reste obscur. Le contenu du modèle catéchétique des Réformateurs reprend les thèmes débattus quotidiennement. Aujourd'hui, ce catéchisme a perdu de sa pertinence car les questions qu'il pose et les réponses qu'il donne ne font plus partie des préoccupations quotidiennes des destinataires. Il est donc bien illusoire de penser qu'il suffirait de modifier le schéma question / réponse pour le rendre efficace, car l'origine des difficultés se situe dans la perte du contexte original qu'il est impossible de réactiver aujourd'hui. L'essoufflement du modèle provient du fait qu'il n'est plus en prise directe sur la réalité. En employant une image, on pourrait dire que le catéchisme des Réformateurs désirait mettre de l'ordre dans un tiroir où s'accumulaient pêle-mêle les expériences religieuses les plus chaotiques. Aujourd'hui, le tiroir est vide et la méthode de clarification la plus moderne ne sert à rien. Le changement de contexte attribue au champ didactique du catéchisme une nouvelle fonction : plutôt que de mettre de l'ordre dans le fouillis de l'expérience religieuse, il faut maintenant donner aux catéchumènes l'occasion de l'expérience religieuse, induire la possibilité d'une délibération personnelle avec la promesse évangélique.

2. *Enjeux théologiques*

La réflexion théologique permet de cerner les difficultés résultant du changement de contexte. Je les regroupe en quatre domaines :

1) La théologie rappelle vigoureusement que la foi n'est pas un « tenir pour vrai », mais qu'elle est compréhension de soi. On n'apprend pas la foi comme

la géographie ou les mathématiques. Le message chrétien interpelle l'homme dans sa manière de comprendre la réalité. Il touche à son système de convictions² et l'appelle au changement.

2) La théologie renvoie à la communication : comment changer un système de convictions ? Comment entraîner une modification dans la manière de comprendre la vie, le monde ? Voilà qui n'est pas chose évidente, car ce changement engage l'ensemble de la personne³. En outre, il faut tenir compte du fait que l'on travaille avec des jeunes de quatorze ou quinze ans. Une réflexion psychologique s'impose.

3) La psychologie nous apprend que les adolescents sont en pleine crise. En quête de leur identité, ils vivent une oscillation angoissante entre le monde de l'enfance qu'ils sont sur le point de quitter et le monde adulte au seuil duquel ils se trouvent. Déstabilisés, ils doivent réapprendre leurs rapports à eux-mêmes, aux autres, au monde, à Dieu.

4) Finalement, l'ensemble de la démarche catéchétique se déroule dans un contexte où la foi est renvoyée à la discrétion des questions personnelles. La question religieuse ne surgit que dans des situations particulières et reste, pour l'essentiel, coupée de la vie.

3. Enjeux épistémologiques

Le modèle des Réformateurs est remis en cause car il ne permet plus d'organiser avec succès le champ didactique du catéchisme des adolescents. Comment aborder cette impasse ? Nous sommes au cœur de la question épistémologique : que faire, lorsque dans l'état de nos connaissances surgit un problème ? La réaction dépendra de la compréhension que nous avons du savoir : comment se constitue-t-il, comment s'informe-t-il pour être de plus en plus éprouvé, comment évolue-t-il ? Deux options fondamentales s'offrent à nous. Soit nous considérons que ce que nous connaissons se construit progressivement à partir d'un fondement immuable que rien ne peut remettre en question ; soit nous considérons que nos connaissances présentent un indépassable caractère hypothétique et qu'elles peuvent être révisées à tout moment. Si elle choisit la première option, la réflexion didactique cherchera à repérer les points faibles du modèle des Réformateurs afin de l'améliorer. Par exemple, elle imaginera de nouveaux moyens d'enseignement pour remplacer le schéma question/réponse tombé en désuétude. Si elle s'engage dans la seconde perspective, la réflexion didactique

² Cf. à ce sujet P.-L. DUBIED, «Le système de nos croyances», *Cahiers de l'Institut Romand de Pastorale*, Lausanne, Faculté de Théologie, 8 (1991), p. 1-42.

³ P.-L. DUBIED, *op. cit.* p. 2 : «Pour les [les convictions] préserver on est prêt à de grands sacrifices mais aussi à de grands aveuglements. Les cas où un être nie l'évidence à seule fin de maintenir ses convictions ne sont pas rares».

considérera le modèle traditionnel comme obsolète et se mettra en quête d'une nouvelle compréhension du champ didactique du catéchisme. A la suite de F. Gonseth, nous choisissons la seconde perspective et nous nous référerons dorénavant à sa théorie épistémologique⁴. L'émergence d'un problème dans un état de connaissance préalable – comme par exemple l'essoufflement du modèle catéchétique – indique que notre savoir reste fragmentaire. Il est marqué du sceau de l'incomplétude⁵. L'état actuel de notre savoir n'est jamais achevé et garde une indépassable composante de précarité. Un événement neuf, inattendu, imprévu peut surgir à tout moment et entraîner une révision et une évolution de nos connaissances. Cela incite Gonseth à proposer la notion d'ouverture à l'expérience comme deuxième élément constitutif des connaissances. Que signifie cette idée? L'ouverture signifie que le savoir n'est pas une construction déductive reposant sur des bases inaliénables, mais qu'il est en quelque sorte un organisme vivant en perpétuelle mouvance dialectique entre la théorie et l'expérience. Gonseth structure l'acquisition du savoir dans un processus en quatre phases⁶:

1) Dans un état de connaissance préalable, nous repérons l'émergence d'un problème.

2) Il s'ensuit la production d'une hypothèse dont on exigera la cohérence discursive et la pertinence interdisciplinaire.

3) L'hypothèse doit alors être engagée dans des conditions d'expériences permettant de la mettre à l'épreuve.

4) Une hypothèse confirmée développe ses conséquences dans l'état de connaissance préalable et y provoque une révision plus ou moins profonde.

Appliquée à la problématique dont nous débattons, la démarche se présente ainsi:

La première phase opère une analyse du problème et en précise les enjeux⁷.

⁴ Le choix repose sur un fait d'expérience: ayant pratiqué le modèle traditionnel, j'ai pu en mesurer les limites, et surtout, j'ai pris connaissance et essayé diverses améliorations apportées au catéchisme des Réformateurs sans constater une solution réelle à l'essoufflement remarqué dès le début. Je me rends à l'argumentation de F. Gonseth: «Ce que je demande toujours, et toujours avec la même insistance c'est qu'on prenne connaissance des faits, c'est qu'on ne décide pas contre les faits. Ma préoccupation constante et directrice, c'est d'aller chercher l'épreuve, et surtout la contre-épreuve, partout où la chose est possible. C'est de veiller à ne pas m'engager sur les chemins que l'expérience a barrés. Ma discipline est de me plier au verdict de la réalité, surtout s'il est négatif, en me défendant de penser qu'une évidence (il en est de si trompeuse) puisse m'en dispenser à tout jamais.» (F. GONSETH, *Philosophie néoscholastique et philosophie ouverte*, Lausanne, L'Age d'Homme, 1973, p. 63)

⁵ Cf. à ce sujet, F. GONSETH, *op. cit.*, p. 77 sq.

⁶ Cf. F. GONSETH, *Le problème du temps*, Neuchâtel, Le Griffon, 1964, p. 361 sq.

⁷ F. GONSETH, *Sciences, morale et foi*. Textes recueillis, ordonnés et présentés par E. Emery, Lausanne, L'Age d'Homme, 1986, p. 131: «Lorsqu'un sujet répond à une situation, sa réponse est à la fois informée par la situation et préformée par sa constellation idéologique.»

La deuxième phase se développe de manière interdisciplinaire. Dans le cas qui nous occupe, l'hypothèse se construit en référence à la théologie dont les exigences doivent se développer de manière cohérente avec les données des sciences de la communication et de la psycho-sociologie afin de clarifier l'ensemble des données du champ didactique : le contenu, les moyens d'enseignement et les partenaires (catéchètes et catéchumènes). Il s'agit d'une démarche créatrice, qui tente d'apporter un éclairage neuf au problème rencontré en partant des données de départ⁸.

La troisième phase consiste à proposer un nouveau modèle catéchétique en précisant les conditions concrètes dans lesquelles il peut être mis à l'épreuve.

La quatrième phase implique une évaluation de l'expérience afin de mesurer la pertinence de l'hypothèse. Si elle se révèle adéquate, elle pourra faire valoir ses conséquences dans l'état préalable de notre savoir. Le mouvement dialectique permanent entre la saisie énonciatrice (la théorie) et la saisie expérimentale (la pratique) de la réalité et la recherche de leur concordance – Gonseth dirait : leur idonéité – constituent le contenu et le devenir des connaissances. Elles ne sont jamais réductibles à l'un ou l'autre de ces deux horizons⁹.

Si nous spécifions méthodologiquement cette démarche, nous pouvons élaborer une stratégie faisant valoir quatre options dominantes¹⁰ :

- a) Le principe de révisibilité : pour toute connaissance dont la fiabilité a été ébranlée, nous avons le droit de procéder à une révision.
- b) Le principe d'intégralité : l'avancement de la connaissance sur un point particulier est solidaire de l'avancement de la connaissance en général.
- c) Le principe de dualité : la connaissance s'élabore à partir du double horizon d'énonciation et d'expérimentation. Une connaissance s'avère éprouvée lorsque leur rapport tend à l'idonéité.
- d) Le principe de technicité : le niveau de connaissance est solidaire des possibilités concrètes de son application et de son expérimentation.

La première phase a déjà été concrétisée dans le point 1 ci-dessus. Conformément à la méthodologie ouverte proposée par Gonseth, nous devons, dans la deuxième phase, produire une hypothèse permettant de mettre en œuvre un

⁸ F. GONSETH, *Le référentiel univers obligé de la médiatisation*, Lausanne, L'Age d'Homme, 1975, p. 165 : « Elle [l'énonciation de l'hypothèse] sera le fruit d'une certaine invention opérant à partir des données préalables et les réinterprétant parfois dans une anticipation créatrice. »

⁹ Cf. F. GONSETH, *Le problème du temps*, Neuchâtel, Le Griffon, 1964, p. 352 sq.

¹⁰ Cf. F. GONSETH, *Le référentiel univers obligé de la médiatisation*, Lausanne, L'Age d'Homme, 1975, p. 168 sq.

nouveau modèle catéchétique. L'hypothèse doit être plausible et tenir compte des difficultés que l'analyse du problème a montrées: l'adolescent, en quête de lui-même, est fragilisé et à la recherche d'une interpellation qui l'aidera à trouver son identité. Comment lui offrir l'occasion d'une rencontre avec un tel message, en l'occurrence, le message chrétien? Nous formulons l'hypothèse suivante:

Le catéchisme est un lieu didactique constituant un microcosme de vie dans lequel l'adolescent, en quête de son identité, peut expérimenter librement et en toute sécurité la pertinence de la tradition chrétienne.

Dans la troisième phase, il convient d'élaborer un modèle concret permettant de vérifier l'hypothèse.

a) *Le catéchisme comme microcosme de vie.* – Le local, l'horaire, la forme du catéchisme se structurent de manière à donner aux adolescents la possibilité de vivre à la façon d'une bande. La vie communautaire représente la structure fondamentale porteuse du processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle est le lieu où l'on vit, on joue, on mange, on crie, on prie, on chante, on pleure, on rit, on écoute, on débat des idées, on exprime ses questions et ses doutes, etc.

b) *Le catéchisme comme lieu protégé.* – La vie communautaire est comprise comme une mise en scène de la vie construite au moyen d'une méthodologie se structurant à partir de la fiction, du jeu et de l'essai, ce qui lui confère un caractère de protection. En effet, le cadre ainsi posé dédramatise largement les enjeux: les adolescents peuvent se risquer à des comportements, des sentiments, des attitudes et des réflexions dont le caractère irréversible se trouve – par convention didactique – suspendu. Ainsi, j'ai le droit à l'erreur, au ridicule, à l'ignorance, à la protestation. L'adolescent apprend ainsi les rudiments de l'identité dont il est en quête: il se découvre des compétences, il apprivoise ses angoisses, il se risque à des percées d'autonomie, il réapprend la confiance. Mais tout cela, il peut l'exercer dans un cadre bienveillant et protégé.

c) *Le catéchisme comme lieu de liberté.* – «Liberté» est conçu ici au sens de la liberté de choisir, de la liberté par opposition à l'endoctrinement. Deux éléments y contribuent. D'une part, une équipe ouverte, formée d'adultes, gère le microcosme de vie. Chacun n'a pas les mêmes convictions et n'est pas la copie conforme de l'autre. L'équipe, dont le pasteur fait partie, n'est pas le perroquet de ce dernier. Chacun s'y exprime librement et en pluralité. D'autre part, une méthode indirecte garantit la liberté de choix des catéchumènes. Précisons l'idée de la méthode indirecte: le microcosme de vie est un lieu permettant aux catéchumènes de dire leurs préoccupations et leurs questions. A partir d'elles, le processus catéchétique se développe en vue d'une rencontre entre la tradition chrétienne et les jeunes. On procède ainsi à une mise en scène

de la vie par le jeu et la fiction. La méthode indirecte qui engendre ce processus se construit sur trois piliers:

1) *La problématisation*. – Ici, la mise en scène de la vie se fait de manière à problématiser les convictions et les réflexions qui ont un caractère d'évidence immédiate. Esquissons brièvement la mise en œuvre pratique de ce premier aspect: une classe partage joyeusement l'idée que l'essentiel de la vie se résume à la santé et à un minimum de fortune. La méthode directe contredirait argumentativement cette vision des choses en démontrant qu'une telle compréhension de la vie est par trop réductrice. La méthode indirecte, au contraire, met en scène une expérience de vie qui ne se satisfait pas de l'idéologie dominante de la santé et de la richesse matérielle. Par exemple: les catéchètes organisent une journée de sport avec des handicapés sportifs. Au soir d'une telle journée, où l'un a perdu au ping-pong contre une personne en chaise roulante, où une autre a nagé moins vite qu'une fille paraplégique et où le plus grand boute-en-train de la journée était un clown sourd-muet vivant d'une très modeste rente AI, le dialogue entre handicapés et catéchumènes dépasse rapidement la superficialité des slogans habituels pour s'interroger sur la véritable richesse de la vie. En toute liberté!

2) *Le test*. – Dans ce deuxième aspect de la méthode indirecte, des comportements et des attitudes sont soumis à l'examen de la réalité afin d'en dégager les impasses, les richesses et les lacunes. Brève esquisse concrète: la conviction adolescente de ce groupe était inébranlable, «si les adultes avaient les mêmes attitudes tolérantes que nous, tout irait mieux!» Et voilà le groupe parti pour établir la preuve de sa certitude. Les adolescents se déguisent en marginaux excentriques afin d'aller essayer, de magasin en restaurant et de lieux publics en transports en commun, la réprobation générale du monde adulte. Pendant leur expérience, ils se trouvent confrontés – par une mise en scène de la vie – à un jeune inconnu, partageant leur aspect extérieur et récoltant des signatures pour une pétition visant à accorder en priorité les places d'études et d'apprentissage aux jeunes Suisses. A la fin de l'expérience, tout le monde se retrouve pour un moment d'amitié, afin de rapporter les intolérances constatées. La surprise de la rencontre est naturellement l'invité inattendu: le jeune récolteur de signatures qui exhibe fièrement celles de tous les membres du groupe. Le caractère construit et fictif protège naturellement les adolescents d'une mise en accusation, tout en permettant l'expression d'idées, de sentiments, d'interrogations qui contribuent largement à donner l'occasion d'une découverte de soi, des autres, bref d'un cheminement personnel. En toute liberté!

3) *Prendre distance*. – Dans ce cas, on s'éloigne de ses propres habitudes et l'on se risque à de nouvelles convictions, de nouvelles valeurs et de nouvelles attitudes. Brève esquisse concrète: voilà un catéchumène scolairement attardé et inadapté; son talent réel, il le manifeste en dessin. Il sera donc tout naturellement chargé de dessiner et de réaliser les décors du lieu de rencontre du catéchisme, mais pas n'importe comment. Sa tâche sera de raconter toute

la vie du groupe. Avec ses mains, il «réfléchit» et il interprète ce qui se passe. Au fil des rencontres et de la durée du catéchisme, ses illustrations évoluent librement, il s'implique de plus en plus dans le processus. Il a cessé d'être le cancre qu'il croyait être.

Nous soulignons brièvement la dimension théologique de la méthode indirecte en la plaçant dans la perspective de l'événement central de la tradition chrétienne: la croix. Reprenons nos trois piliers:

1) En faisant irruption dans l'histoire, la croix déstabilise irrémédiablement l'évidence immédiate de nos certitudes pour nous projeter dans une quête renouvelée de sens et de valeurs. Sous l'éclairage de la croix, *la problématisation* liée à la méthode indirecte ouvre la quête du sens et des valeurs.

2) La croix induit une vision paradoxale de la vie. L'Évangile appelle les petits, grands; heureux, ceux qui pleurent; forts, les faibles et fous, les sages. La fragilité et la précarité de la condition humaine ne représentent pas la tare qu'il conviendrait d'occulter, mais le lieu privilégié de la dignité des hommes. Sous l'éclairage évangélique d'une relecture paradoxale de la vie, *le test* pratiqué dans la méthode indirecte dévoile avec bienveillance la précarité de la condition humaine pour lui donner la chance de sa dignité et du seul luxe qu'il lui reste: aimer.

3) Finalement, la tradition chrétienne proclame que la croix signifie la victoire et qu'elle ouvre l'avenir. À la lumière de la résurrection, *la prise de distance* que suscite la méthode indirecte conduit à la découverte d'un avenir restitué à chacune et chacun.

Ces trois éléments sont centraux dans la crise d'identité de l'adolescent. Ils le rejoignent dans ses interrogations et l'accompagnent dans sa quête.

d) *Le catéchisme comme lieu de rencontre de la tradition chrétienne.* – Le microcosme de vie donne lieu à une succession d'événements qui sont conservés dans la *Mémoire du catéchisme*: une forme d'archives qui retracent la vie du catéchisme par l'écrit, l'image, l'enregistrement, le film, etc. En bonne place figurent les contributions du groupe, les textes reçus et discutés, les réflexions personnelles, les chants appris, la liturgie des célébrations, les réactions de chacun, etc. Ainsi, la tradition biblique est naturellement très présente dans la *Mémoire*: par un texte, un témoignage, une œuvre d'art, des symboles, etc. *La Mémoire* rappelle ainsi que le microcosme de vie instaure une délibération permanente au sujet de la vie à partir de l'éclairage biblique, sans toutefois présumer du résultat. Chacun participe afin d'y chercher son propre chemin. Cet aspect indirect et fictif garantit la protection et la liberté de chacun. L'éclairage biblique soutenu donne au processus indirect sa légitimité théologique.

Examinons la quatrième phase. Nous venons d'esquisser brièvement les conditions de mise à l'épreuve de notre hypothèse. Si elle était menée réellement, une évaluation rigoureuse s'imposerait. Si le travail concret confirme

l'hypothèse, elle prend valeur de connaissance confirmée. Elle permet de retourner au point de départ des connaissances préalables pour y imposer ses conséquences: une élaboration plus fine de la conception du catéchisme et de sa pratique. Au contraire, si les résultats escomptés ne sont pas atteints, l'hypothèse peut être abandonnée.

Conclusion

Dans le cadre du catéchisme, la didactique se développe en étroite relation avec la théologie et l'épistémologie. Elle ne peut pas ignorer la spécificité du champ didactique du catéchisme. Les moyens d'enseignement doivent être adaptés à la qualité existentielle du message chrétien et à la situation personnelle des destinataires.

La didactique organise un processus d'enseignement et d'apprentissage de certains savoirs. De ce fait, elle doit conduire sa réflexion en se référant à une théorie épistémologique. Celle de Gonseth nous a permis de trouver une solution cohérente au problème de l'essoufflement du modèle catéchétique des Réformateurs. Le principe de révisibilité nous a évité une sacralisation du modèle traditionnel. Celui d'intégralité nous a guidé vers une approche interdisciplinaire de la problématique en vue de produire une hypothèse cohérente. Le principe de dualité nous a obligé à imaginer un modèle concret.

Actuellement, l'Union synodale Berne-Jura introduit une nouvelle catéchèse, j'ai été chargé par mon Eglise de la mettre en œuvre dans le Jura en me conformant aux dispositions légales édictées par l'Union synodale et en respectant les possibilités locales des différentes paroisses. Cette tâche relève du principe de technicité.

Le modèle gonsethien nous semble particulièrement bien adapté à la réflexion didactique, dans la mesure où il revendique avec la dernière insistance la nécessité d'un mouvement de va-et-vient dialectique entre la théorie et la pratique.