

<b>Zeitschrift:</b>	Revue de Théologie et de Philosophie
<b>Herausgeber:</b>	Revue de Théologie et de Philosophie
<b>Band:</b>	50 (2000)
<b>Heft:</b>	3
<b>Artikel:</b>	La transposition didactique en pédagogie religieuse : premiers jalons
<b>Autor:</b>	Demissy, Claude
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-381606">https://doi.org/10.5169/seals-381606</a>

### 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:** 12.01.2026

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

## LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN PÉDAGOGIE RELIGIEUSE

Premiers jalons

CLAUDE DEMISSY

### Résumé

*La recherche sur la manière dont les savoirs scientifiques sont transposés dans les contenus éducatifs se développe depuis 1985. L'article part de cette recherche pour entamer la même réflexion en pédagogie religieuse. L'étude des transformations ponctuant le chemin qui va du savoir origininaire (le savoir savant) vers le savoir enseigné n'est pas une simple technique destinée à garantir la qualité scientifique du savoir enseigné. Ce dernier résulte en effet de choix axiologiques liés aux pratiques sociales auxquelles se réfèrent enseignants et apprenants. Raisonner ces choix permet d'éviter crispation cognitive et psychose démagogique.*

L'expression «transposition didactique» est apparue en 1985 sous la plume d'Yves Chevallard<sup>1</sup>. Elle décrit «le parcours qui va du savoir savant (savoir provisoire qui s'élabore au fil des jours dans les lieux consacrés à la recherche) au savoir enseigné (le savoir proposé aux élèves).» Elle existe depuis toujours, «légitime dans son principe, elle est l'une des propriétés intrinsèques de l'enseignement»<sup>2</sup>.

Élaborée à partir de travaux sur les mathématiques, cette discipline des sciences de l'éducation n'est pas encore développée dans le domaine de la pédagogie religieuse. La transposition didactique se préoccupe en effet des contenus de l'enseignement. Il s'agit d'une réflexion sur les rapports entre les savoirs et l'apprenant. Or, pour certains catéchètes, une réflexion sur les savoirs

<sup>1</sup> Y. CHEVALLARD, *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985. La publication s'appuie sur un cours donné par l'auteur en 1980. Le concept remonte cependant à M. VERRET, *Le temps des études*, Lille, Atelier de publication des thèses, 1974, p. 140.

<sup>2</sup> M. TARDY, «La transposition didactique», in H. JEAN (éd.), *La pédagogie aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 53.

risque d'aboutir à un repli frileux sur le cognitif. La catéchèse s'estime en effet comme devant agir essentiellement sur le psycho-affectif. La nature de l'enseignement religieux ne semble pas être la connaissance des phénomènes religieux mais une approche de la dimension spirituelle de l'individu. C'est à cette dimension de l'existence que le catéchète désire sensibiliser le catéchumène. Si, au bout du processus catéchetique, les valeurs du christianisme ont une place dans la hiérarchie des valeurs de l'individu, le pédagogue considérera son action comme réussie. La catéchèse devrait, semble-t-il, s'intéresser d'abord à la pédagogie qui traite des relations entre enseignants et élèves. La didactique qui réfléchit aux contenus des savoirs offerts aux apprenants se trouve disqualifiée comme étant réservée à l'école.

Cependant la situation éducative comporte toujours trois pôles : la matière, le pédagogue et l'élève. S'intéresser à l'un de ces trois pôles n'exclut pas les deux autres. La réflexion sur la transposition didactique ne s'oppose donc pas à la prise en compte de la dimension psycho-affective de la catéchèse. De plus, en pédagogie religieuse, la dimension psycho-affective et la réflexion sur les valeurs font partie de la matière à enseigner. Dans cet article, l'appellation «savoir savant» désignera l'ensemble des connaissances et des méthodes de la théologie. Le concept inclut par conséquent les débats universitaires qui aboutissent à une évolution des valeurs du christianisme et des attitudes des chrétiens. Savoir savant ne doit donc pas être confondu avec connaissances savantes. Lorsque nous parlons de savoir savant, nous désignons la théologie comme ensemble de réponses savantes aux questions spirituelles d'une époque. Par ailleurs, il n'est pas pensable de sensibiliser un élève aux valeurs du christianisme sans les lui présenter, pas plus qu'il n'est possible de faire aimer la lecture à un enfant sans lui apprendre à lire. La pédagogie religieuse ne peut se passer de la théologie comme recherche sur les phénomènes religieux et elle doit analyser comment les évolutions de cette science sont transposées dans son enseignement.

Enfin, la pédagogie religieuse ne se limite pas à une catéchèse de type apologétique même si cette dernière est indispensable. Elle développe également un enseignement raisonné sur les faits religieux, une étude comparée des religions qui ne peut se passer de la réflexion sur la transposition didactique. Notre étude a pour but de servir à la fois la catéchèse paroissiale, à vocation plus apologétique, où le cognitif est au service du psycho-affectif, et l'enseignement religieux scolaire, à vocation plus culturelle, où le psycho-affectif est au service du cognitif<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Dans ce deuxième cas, le psycho-affectif est indispensable pour vaincre ce que le pédagogue P. MEIRIEU appelle «l'inévitable résistance de l'apprenant», *Sciences Humaines*, Hors série, n° 12, 1996, p. 22.

## I. Savoir savant et savoir didactique fonctionnent différemment

*Il existe plusieurs modes d'existence sociale du savoir*

La transposition didactique est nécessaire parce qu'un même savoir présente plusieurs modes d'existence sociale. Ainsi, de nombreux contemporains entendent parler, au hasard d'un article de journal, d'une connaissance, objet de recherche scientifique. L'ancien étudiant se souviendra que cette connaissance faisait partie d'un chapitre du cycle d'apprentissage qui lui fut jadis proposé. Un autre aura travaillé un mémoire de maîtrise sur le sujet et continue à s'intéresser aux recherches sur cette connaissance particulière. Un même savoir savant a donc plusieurs modes d'existence sociale correspondant à plusieurs publics. La transposition didactique produit plusieurs savoirs dérivés à partir d'un même savoir savant. Un savoir dérivé particulier répond au niveau de réflexion qu'un groupe social doit atteindre à l'issue d'un processus d'enseignement.

Certes, le savoir savant à l'origine des transpositions didactiques n'existe pas sous la même forme chez le savant confirmé et chez le jeune chercheur. Une différenciation fine des modes d'existence sociale du savoir exigerait une analyse subtile à l'intérieur même de ce qui apparaît comme le savoir savant. Par ailleurs, l'organisation de la communication scientifique (articles de revue, colloques, etc.) ne correspond pas au cheminement erratique de la recherche. Le savoir origininaire est déjà le résultat d'une transposition didactique. Le savoir savant n'est en effet accessible qu'au travers d'une communication qui, dans sa forme, respecte un genre littéraire spécifique.

Savoir savant et savoir à enseigner peuvent être distingués à partir de trois critères : les lieux, les supports et la fonction. Le savoir savant s'élabore dans les laboratoires et les universités ; il est diffusé dans les revues spécialisées et sous forme de communications orales lors de congrès. Le savoir savant a pour fonction de se développer et de produire sans cesse de nouveaux savoirs. Le savoir enseigné se rencontre dans les salles de classes (ou dans d'autres lieux pédagogiques), il est diffusé au travers de manuels, fiches pédagogiques, matériel audiovisuel, etc. Le savoir enseigné a pour fonction de diffuser le savoir, de le mettre à la disposition des apprenants pour qu'ils puissent l'intégrer.

Savoir savant et savoir enseigné correspondent à deux dynamiques différentes<sup>4</sup>. Le savoir savant doit sans cesse se développer sans que le chercheur, vecteur de cet essor, n'ait «à se préoccuper de la manière dont ses pairs vont

<sup>4</sup> «[...] [il y a] transposition didactique [...] parce que le fonctionnement didactique du savoir est autre que le fonctionnement savant.» (Y. CHEVALLARD, *La transposition didactique*, p. 21.)

s'approprier le contenu de son discours»<sup>5</sup>. C'est la matière qui croît, la dynamique est du côté du contenu. Le savoir enseigné n'a pas pour fonction de croître. C'est la connaissance de l'élève qui se développe. La dynamique est du côté de l'enseigné. Autrement dit, alors que le savant agit sur le savoir, le pédagogue agit sur l'élève. «La position du didacticien fait contraste avec celle du chercheur. Il doit avoir le souci du destin de son message pédagogique. La prise en compte du destinataire fait partie de son contrat professionnel. Il lui faut par conséquent imaginer des activités éducatives telles qu'elles augmentent la probabilité de l'acquisition des connaissances et des compétences par les élèves.»<sup>6</sup>

Le savoir enseigné comporte donc un appareil didactique : ensemble de procédés ayant pour but d'aider les élèves à entrer dans un savoir et permettant au pédagogue d'évaluer l'évolution des élèves. «C'est la part la plus originale et la plus créative de la transposition didactique.»<sup>7</sup> Concrètement, cela signifie, par exemple, qu'un manuel scolaire comprendra des exercices dont il ne donnera pas la solution<sup>8</sup>.

#### *Le savoir enseigné n'évolue pas au même rythme que le savoir savant*

Le savoir savant évoluant sans cesse, le savoir enseigné se doit d'évoluer lui aussi. Michel Tardy émet l'hypothèse de la dérivation. Pour lui, le savoir enseigné souffre toujours d'un retard didactique par rapport au savoir savant. La dérivation se fait selon trois circuits : direct, au travers d'un savoir vulgarisé, par la tradition orale.

La transmission directe est assez rare. Il s'agit des cas où un scientifique est son propre vulgarisateur. L'exégète Gerd Theissen a accompli un travail remarquable de ce point de vue puisqu'il a écrit un roman historique, *L'ombre du Galiléen*<sup>9</sup>, où il met en scène le résultat de ses propres recherches. Dans le domaine de la théologie protestante encore, les Éditions du Moulin se spécialisent dans la production d'ouvrages où les scientifiques sont leurs propres vulgarisateurs<sup>10</sup>. La plupart du temps, il s'agit de vulgarisation. Il n'y

<sup>5</sup> «Il serait incongru qu'un chercheur, exposant le résultat de ses travaux, propose à ses lecteurs des devoirs à faire à la maison [...]. Sa fonction sociale n'est pas d'enseigner, mais de chercher et, si possible, de trouver.» (M. TARDY, «La transposition didactique», p. 57.)

<sup>6</sup> M. TARDY, «La transposition didactique», p. 57.

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> C'est cet appareil didactique qui permet de différencier les savoirs dérivés par un processus de transposition didactique des savoirs mis en forme pour la vulgarisation.

<sup>9</sup> G. THEISSEN, *L'ombre du Galiléen*, Paris, 1988.

<sup>10</sup> Ainsi D. MARGUERAT, dans *L'homme qui venait de Nazareth. Ce qu'on peut aujourd'hui savoir de Jésus*, Aubonne, Moulin, 1990, présente en 115 pages l'essentiel de ses découvertes sur le fondateur du christianisme. Le même auteur a produit un

a pas d'apparat didactique. Prenant en charge une partie de la transposition didactique, ces savants permettent de libérer le pédagogue du travail de vulgarisation. Il pourra alors utiliser ses forces en imaginant des activités destinées à stimuler les élèves.

Le cas le plus fréquent reste celui de la chaîne de vulgarisation. L'enseignant puise dans un savoir issu de plusieurs étapes de vulgarisation. La dérivation emprunte alors un circuit complexe qui est à l'origine du retard didactique. Cette complexité peut devenir source d'erreurs, le retard didactique devenant alors une distorsion didactique. Plus la chaîne de vulgarisation est réduite, moins la dérivation didactique risque de devenir une déviation didactique. Ainsi, par exemple, la page sur Jésus de la collection *Grains d'KT*<sup>11</sup> a-t-elle été élaborée à partir de travaux universitaires<sup>12</sup>. La chaîne de vulgarisation a été ici extrêmement réduite.

Certes, il s'agit d'une situation privilégiée. Tous les pédagogues n'ont pas accès à des travaux universitaires pour peaufiner leur travail didactique. Mais plus qu'un raccourcissement de la chaîne de vulgarisation, c'est surtout le choix du travail de vulgarisation de référence qui évitera les dérapages de la dérivation. Un bon ouvrage de vulgarisation est rédigé par une personne capable de synthétiser le résultat de ses recherches. Ainsi la collection *Grains d'KT*<sup>13</sup> développe-t-elle une catéchèse doctrinale sur les grands thèmes classiques du protestantisme. Les sommes dogmatiques savantes ne manquent pas en ce domaine, mais seul un travail de synthèse pouvait servir de base à une telle entreprise. Il fut donc fait appel à des chercheurs qui élaborèrent des textes sources. La collection étant destinée à des paroisses luthériennes et réformées, les textes étaient issus de chacune de ces deux traditions. À partir de ces sources, une synthèse revue par des théologiens confirmés a été rédigée<sup>14</sup>.

ouvrage plus développé, *Le Dieu des premiers chrétiens*, Genève, Labor et Fides, 1990. Cet ouvrage, bien que plus copieux (222 p.) et plus technique (l'auteur évoque la littérature intertestamentaire), reste néanmoins accessible à un public relativement large.

<sup>11</sup> Église de la Confession d'Augsbourg et Église Réformée d'Alsace et de Lorraine, *Grains d'KT*, «Proposition pour le catéchisme paroissial», Strasbourg, 1997, livret élève, La Bible, p. 8.

<sup>12</sup> Tout d'abord un ouvrage de recherche fondamentale de l'exégète É. TROCME, *Jésus de Nazareth vu par les témoins de sa vie*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1971, et, du même auteur, un ouvrage de vulgarisation : *L'enfance du christianisme*, Paris, Noësis, 1997, 212 p.. Le destin de Jésus y est présenté de manière remarquable en quelques pages. Les publications de G. THEISSEN, *L'ombre du Galiléen* (voir note 10) et de D. MARGUERAT, *Le Dieu des premiers chrétiens* (voir note 11), où les savants sont leurs propres vulgarisateurs, compléteront ces sources. Enfin, le professeur É. Trocme a accepté de relire le texte avant sa parution dans *Grains d'KT*.

<sup>13</sup> Église de la Confession d'Augsbourg et Église Réformée d'Alsace et Lorraine, *Grains d'KT*. La collection comprend huit dossiers : la Prière, le Culte, l'Église, la Bible, le Baptême, la Sainte Cène, la Foi et la Loi.

<sup>14</sup> La synthèse fut rédigée par É. PARMENTIER, maître de conférence à la Faculté de théologie protestante de Strasbourg, et Bernard Zimpfer, secrétaire général de la Commission Régionale de la Catéchèse, et relue par un groupe de pilotage théologique.

Réduction de la chaîne de vulgarisation et choix des scientifiques de référence sont nécessaires à une transposition de qualité.

Pour Michel Tardy, il existe une troisième voie de dérivation : la tradition orale<sup>15</sup>. Un conférencier, bon vulgarisateur, présentera le résultat des dernières recherches. L'un des auditeurs (enseignant, pasteur, etc.) en parlera ensuite lors d'une rencontre avec quelques collègues. L'idée est dans l'air du temps. Un article de journal aborde brièvement le sujet et tel texte, élaboré on ne sait où, s'échange entre les pédagogues. Les facilités procurées par la photocopie et le traitement de texte permettent à ce mode de dérivation de prendre une ampleur certaine. Il faudrait parler de transmission informelle plutôt que de transmission orale. Le cheminement est alors tellement long et complexe que l'origine de la connaissance est perdue. Il devient difficile de vérifier la valeur scientifique du texte originaire. Cette transmission informelle rend donc plus que jamais nécessaire une indication précise des sources du pédagogue.

## **II. Le cheminement qui va du savoir originaire vers le savoir transposé est ponctué par des transformations**

L'étude de ces transformations prend deux formes : la description et l'appréciation. L'étude descriptive repère les transformations, les nomme et les analyse. L'étude appréciative réfléchit à la validité des transformations : sont-elles licites, acceptables, recommandables ou condamnables? Pour mener à bien cette étude appréciative, «la transposition didactique doit être raisonnée»<sup>16</sup>. Or, s'il n'existe pas (encore) de grammaire de la transposition didactique, plusieurs auteurs ont, depuis Yves Chevallard, fait avancer la recherche dans ce domaine. Ils réfléchissent aux «croisements complexes» entre une logique conceptuelle (le savoir constitué comme détermination épistémologique)<sup>17</sup>, un projet de formation (les finalités de l'enseignement comme détermination politique) et les contraintes professionnelles (les exigences de l'enseignement comme détermination technologique)<sup>18</sup>. Ces auteurs ont établi que

<sup>15</sup> Pour ce spécialiste des sciences de l'éducation, il s'agit d'une hypothèse qui mériterait une recherche plus approfondie, mais il est convaincu que ce mode de dérivation existe.

<sup>16</sup> M. TARDY, «La transposition didactique», p. 59.

<sup>17</sup> L'épistémologie (du grec ἐπιστήμη, science) étudie une science, ses méthodes, ses principes, sa valeur. Elle suppose qu'une science, objet de l'étude, soit déjà constituée.

<sup>18</sup> Outre M. Tardy déjà cité, J.-P. ASTOLFI, M. DEVELAY, *La didactique des sciences*, Paris, P.U.F., 1989, p. 42-56, apporte un éclairage supplémentaire sur les transformations qui s'opèrent de la science à l'enseignement. Ils se basent sur des monographies réalisées par plusieurs auteurs. J.-P. Astolfi est professeur de sciences de l'éducation à l'université de Rouen et M. Develay à l'université Louis Lumière Lyon II. Ils reprennent et développent le modèle d'Y. Chevallard. Plus récemment, M. DEVELAY a repris

l'enjeu de la transposition didactique ne se borne pas à la «réduction régressive du savoir universitaire» et leurs travaux permettent déjà d'être attentifs à bon nombre de données<sup>19</sup>.

Nous distinguerons les contraintes d'ordre général (respect du contexte d'émergence du savoir, établissement et diffusion d'un programme) des contraintes liées aux opérations techniques.

### *Les contraintes générales*

Tout savoir est le fruit d'une recherche datée dans le temps et réalisée dans des conditions spécifiques pour répondre à un questionnement précis. Le savant travaille dans un environnement doctrinal, théorique et conceptuel particulier. La transposition didactique ne doit pas ignorer ce contexte. Michel Develay, à la suite d'Yves Chevallard, parle de désyncrétisation du savoir<sup>20</sup> et Michel Tardy de décontextualisation<sup>21</sup>. Le didacticien simplifie les notions mais il doit respecter les conditions de leur émergence. La désyncrétisation dénoncée par Michel Delevay découle souvent de la simplification abusive d'un énoncé. La simplification conduit alors à évacuer la complexité du modèle explicatif. «Les savants ont tendance à surestimer leurs lecteurs et les pédagogues à les sous-estimer.»<sup>22</sup>

C'est ainsi que nombre de vulgarisateurs hésitent à utiliser les découvertes de l'étude historique de la Bible. Apparemment, ils craignent d'insuffler le doute dans les esprits ou de compliquer inutilement le message. «L'essentiel est au-delà des détails», disent-ils. Mais ces précautions risquent fort d'être contre-productives. La formule «la vérité est toute simple» est certes séduisante mais l'instant d'émerveillement passé, l'élève finit par s'apercevoir qu'en fait de simplicité, le pédagogue lui sert de la naïveté. Gommer la complexité, c'est rendre l'acte éducatif éphémère : l'apprenant rejettéra la matière entière comme étant peu fiable dès que son esprit fera quelques progrès.

la question, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1995, ainsi que G. VERGAUD (éd.), *Apprentissage et didactiques, où en est-on?*, Paris, Hachette, 1994.

<sup>19</sup> «Les auteurs reconnaissent que les conditions d'un raisonnement parfait ne sont pas totalement réunies. Le tableau des prémisses à partir desquelles ont pourrait inférer des conclusions valides est encore incomplet. Mais il n'est pas totalement vide, des drapeaux sont déjà posés sur cette terre nouvelle.» (M. TARDY, «La transposition didactique», p. 59.)

<sup>20</sup> «Ignorer les conditions de [la] recherche, c'est supprimer les tâtonnements, les fausses pistes, les impasses, les erreurs, les chemins tortueux, la situation concrète de laquelle ce savoir émerge.» (M. DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 20.)

<sup>21</sup> La décontextualisation peut être absolue lorsque «la notion se détache radicalement de ses sources par une sorte de purification aliénante». Lorsque le contexte d'origine n'est pas effacé mais remplacé par un autre, Michel Tardy parle de recontextualisation scientifiquement fautive. (M. TARDY, «La transposition didactique», p. 58.)

<sup>22</sup> M. TARDY, «La transposition didactique», p. 55.

Respecter les conditions d'émergence du savoir permet également d'éviter les cas où la transposition s'engage «malencontreusement sur la voie de la contamination idéologique»<sup>23</sup>. C'est sans doute l'un des plus gros risques pour ce qui concerne Jésus et, d'une manière générale, les sciences religieuses. Ici les exemples sont légion dans le christianisme comme dans les autres grandes religions.

Les découvertes scientifiques sont toujours marquées par la personnalité du chercheur. Le scientifique produit des connaissances à partir d'un contexte connu de ses pairs. Il parle à la première personne. Ses découvertes ne sont «qu'une étape provisoire sur le chemin indéfini de la connaissance»<sup>24</sup>. Lorsque le discours didactique ne mentionne pas le sujet de l'énonciation et ne présente que les conclusions du travail de recherche, les résultats ne sont plus une construction humaine mais une vérité écrite, du référentiel pur. «Des représentations erronées de la science et de ses voies d'accès s'installent alors.»<sup>25</sup> Michel Develay parle ici de dépersonnalisation du savoir.

Cette dépersonnalisation n'est pas systématique puisque «certaines figures de savants traversent les programmes scolaires. Pasteur est de ceux-là, sans doute à cause de l'image profondément humaniste que l'on souhaite lui voir assumer : celle du savant désintéressé»<sup>26</sup>. La mise en valeur de cette personnalité correspond donc à des critères éthiques. Il y a ici également contamination, mais au contraire de celle dénoncée par Michel Tardy<sup>27</sup>, elle peut paraître positive. Or la figure du savant n'est pas utilisée ici pour un travail pédagogique dans le domaine qui le concerne : l'élaboration d'énoncés scientifiques. L'intention du pédagogue est de faire réfléchir l'enseigné dans un domaine de sciences humaines, non dans le domaine de recherche qui est propre au savant. Ce travail de transposition est certes légitime à condition d'éviter la confusion chez l'élève entre les recherches du savant et ses comportements éthiques.

Ces deux écueils de la transposition didactique (désyncrétisation et dépersonnalisation) sont les deux formes d'un même phénomène : l'école est amenée à enseigner des savoirs dont «elle ne montre jamais les conditions d'émergence»<sup>28</sup>. Yves Chevallard estime que «la production d'un système didactique à partir d'un projet social d'enseignement préalable suppose la production d'un texte du savoir, et cette mise en textes du savoir engendre [désyncrétisation et dépersonnalisation]». Ainsi Marie Claire et Pierre Moissenet ont publié un

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> M. DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 21.

<sup>27</sup> M. TARDY, «La transposition didactique», p. 55

<sup>28</sup> «Le savoir enseigné entretient avec le savoir savant une relation de dogmatisation de par l'écart entre la logique d'exposition des résultats et les modalités de la découverte.» (M. DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 21.)

guide de culture religieuse<sup>29</sup> qui présente les grandes religions contemporaines. Or la conclusion de chaque chapitre n'est pas consacrée à la religion présentée mais à l'attitude des catholiques vis-à-vis de cette religion. Seule, la conclusion du chapitre consacré à l'Église catholique présente la mission de cette Église dans notre société. Cette démarche serait des plus légitimes si les auteurs ne se proposaient «d'enseigner les bases objectives des religions» pour permettre «aux jeunes de mieux comprendre leur environnement culturel». Or ce guide présente les religions du point de vue catholique. En gommant dans sa présentation son contexte d'émergence, ce guide altère la cohérence entre l'objectif général annoncé et le savoir effectivement énoncé<sup>30</sup>.

Nous pensons, comme Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay, que les effets de la décontextualisation peuvent être considérablement réduits, voire même parfois supprimés. L'imagination didactique permet en effet de tenir compte de ce problème. Ainsi Gerd Theissen<sup>31</sup> a écrit un roman où le héros suit Jésus à la trace sans jamais le rencontrer. Il doit se fier aux témoignages et à ses intuitions. Il se trouve dans la situation du chercheur qui ne peut qu'analyser des sources, faute d'être un témoin direct de l'événement. Le discours didactique retrouve la première personne, il ne se distingue plus du discours scientifique en occultant la responsabilité du scientifique avec «ses tourments de spécialiste et ses exigences de chercheur»<sup>32</sup>. L'imagination didactique permet d'éviter une présentation monoforme du réel. Le didacticien utilisera donc le jeu et la fiction, ce qui peut paraître paradoxal, puisque fiction et jeu sont, par nature, différents de la réalité. Mais il s'agit d'un faux débat : le jeu et la fiction peuvent mettre le réel en forme pour le présenter à un public cible. Un savoir discursif décontextualisé est bien plus éloigné de la réalité à enseigner qu'une fiction élaborée sur des bases rigoureuses.

La transposition didactique s'accompagne de la mise au point d'un programme et de sa diffusion. Un programme est en général conçu comme «une succession de contenus selon un ordre de difficultés croissant»<sup>33</sup>. Il y aurait donc une logique des apprentissages. Michel Develay met en doute cette logique en ce qui concerne les mathématiques<sup>34</sup>; à plus forte raison, il est peu

<sup>29</sup> M. C. ET P. MOISSENET, *Guide de culture religieuse. Les grandes religions, les grands témoins*, Paris, Cerf, 1997, 198 p.

<sup>30</sup> Par ailleurs, cet ouvrage ne comporte pas d'apparat didactique.

<sup>31</sup> G. THEISSEN, *L'ombre du Galiléen* (cf. note 9).

<sup>32</sup> M. TARDY, «La transposition didactique», p. 56

<sup>33</sup> M. DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 21.

<sup>34</sup> «En mathématiques, à l'école élémentaire, l'ordre d'enseignement des opérations est l'addition, la soustraction, la multiplication, la division. S'il est vrai qu'au niveau de la technique opératoire, diviser nécessite la maîtrise de la multiplication, de l'addition et de la soustraction, le sens de la division (l'idée du partage) survient généralement avant le sens de la multiplication. Même pour un savoir mathématique de cette nature, l'apparente logique du savoir mériterait d'être discutée, a fortiori lorsque la calcullette contribue à accorder plus d'importance au sens des opérations qu'à leur technique.» (M. DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 22)

concevable d'envisager une telle succession en pédagogie religieuse. Cette tendance existe cependant : les catéchètes privilégient souvent une catéchèse biblique pour les plus jeunes et une catéchèse dogmatique pour les plus âgés. Il est possible d'y voir une suite logique : d'abord, la Bible, source de la révélation, ensuite les conséquences pour la vie (personnelle et de l'Église), c'est-à-dire l'éthique et la dogmatique. Mais plus prosaïquement, la Bible, du moins dans sa partie narrative, est mieux accueillie par un jeune public que la dogmatique, puisque les jeunes enfants ne peuvent pas manipuler les abstractions dogmatiques.

Ces habitudes sont révélatrices d'une insuffisance de réflexion sur la transposition didactique. En effet le savoir universitaire est organisé dans des matières distinctes (exégèse, éthique et dogmatique, histoire, etc.) qui n'ont nulle raison de rester distinctes dans les situations pédagogiques. Choisir un programme c'est sélectionner des énoncés à présenter au public dans un temps limité<sup>35</sup> mais également lier des aspects du savoir qui, dans le cadre de la recherche, se développent indépendamment les uns des autres. Le programme n'est donc pas une suite de connaissances à acquérir par l'élève ni une contrainte de contenu pour l'enseignant, mais le résultat d'une sélection d'énoncés issus du savoir savant et mis en relation les uns avec les autres<sup>36</sup>.

Le programme a tout intérêt à être connu et diffusé. En effet, les esprits abordent souvent le religieux avec une affectivité exacerbée, avec des soupçons injustifiés sur les intentions du pédagogue ou une confiance trop bête. La pédagogie religieuse doit donc, plus que toute autre science de l'éducation, faire la publicité du savoir à enseigner. Pour Michel Develay, la publicité du savoir devrait, quelle que soit la matière, permettre à l'élève de percevoir les enjeux des enseignements qui lui sont proposés<sup>37</sup>. Or, dire que les enjeux du religieux, quelle qu'en soit la forme, ne sont perçus ni des élèves ni des parents relève de l'euphémisme. Ces enjeux sont rarement décrits avec précision.

<sup>35</sup> «[Le] processus didactique existe comme interaction d'un texte [de savoir] et d'une durée.» (Y. CHEVALLARD, *La transposition didactique*, p. 65.)

<sup>36</sup> L'*Encyclopédie des religions*, éditée par *Encyclopaedia Universalis France* (Paris, 1991), organise la matière d'une manière thématique ce qui permet de mettre en relation ce qui est commun et ce qui est spécifique à chaque religion. L'ouvrage prend en compte le contexte d'émergence des énoncés grâce à des chapitres tels que : «Comment une religion se définit elle-même» (p. 50-67) ou «Les religions vues les unes par les autres» (p. 248-264). L'*Encyclopédie des religions* parue sous la direction de F. LENOIR et Y. T. MARQUELIER (Paris, Bayard, 1997) a le même souci, comme en témoignent son organisation générale (t. I : *L'histoire* ; t. II : *Les thèmes*) et le développement de l'index thématique (12 p.).

<sup>37</sup> La publicité du savoir est la quatrième contrainte importante de la transposition didactique car elle permet d'évaluer l'apprentissage des élèves. Par «publicité du savoir», Michel Develay pense à la description et à la diffusion du contenu des programmes, afin que chacun, enseignant et enseigné, sache quelles sont les connaissances à atteindre (M. DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 22).

*La transposition didactique nécessite également des opérations techniques*

Les plus fréquentes concernent les transformations terminologiques. Le répertoire lexical du pédagogue à l'intention des élèves est plus restreint que celui des énonciateurs de propositions scientifiques<sup>38</sup>. Les transpositions terminologiques sont fondées sur le souci légitime de remplacer un terme technique, réservé au spécialiste, par un mot courant adapté au destinataire. La réussite de la communication didactique est à ce prix. Mais la menace d'une perte de substance sémantique pèse sur l'entreprise. D'autre part, il est dans la mission de l'enseignant d'augmenter progressivement le vocabulaire des élèves<sup>39</sup>. Le choix dépendra de l'objectif de la communication. Ainsi, dans le numéro 2 de la collection *Grains d'KT*, *Le culte*<sup>40</sup>, le texte scientifique de référence aborde la notion de révélation : «qui est Dieu? Celui qui se révèle, qui entre en relation avec les humains...». L'objectif n'est pas l'acquisition du sens théologique du mot révélation mais de montrer «pourquoi il y a culte». Le texte transposé devient alors : «Pour les chrétiens, Dieu est celui qui se montre», et l'apparat didactique consiste en un exercice pour découvrir les traces de ce fait dans le cadre du culte. Par contre, dans le dossier numéro 4, *La Bible*, il apparaît nécessaire de faire comprendre le sens du mot «testament». Ainsi est né un texte ayant pour titre «deux contrats fabuleux» et se concluant par : «en latin le mot contrat se dit ‘testamentum’ que nous écrivons ‘testament’»<sup>41</sup>.

Décrire les activités de Jésus oblige à rencontrer des personnages et des activités désignés par des mots étranges. Ainsi, pour illustrer le thème complexe de la grâce à destination d'adolescents, la collection *Grains d'KT* utilise-t-elle la parabole du pharisien et du collecteur d'impôts dans sa version en français courant (Luc 18, 9-14). Les mots «parabole», «pharisien», «collecteur d'impôts» (dans le sens biblique), «jeûne», et peut-être également «péché», doivent être expliqués. L'âge du public (14 ans) et la notion à enseigner justifient ici l'effort terminologique. Par contre, lorsqu'il s'agit de présenter une vie de Jésus, le terme de «sadducéen» peut être remplacé par «conservateur privilégié». Certes, certains traits du comportement sadducéen ne correspondent pas à la psychologie du conservateur. Ils étaient «le groupe le plus ouvert aux influences hellénistiques»<sup>42</sup> et leurs enfants fréquentaient les gymnases grecs. Mais le projet était de montrer quelques traits essentiels de la vie de Jésus : le signifiant «conservateur privilégié» correspond alors de façon satis-

<sup>38</sup> M. TARDY, «La transposition didactique», p. 54.

<sup>39</sup> *Ibid.*

<sup>40</sup> Église de la Confession d'Augsbourg et Eglise Réformée d'Alsace et de Lorraine, *Grains d'KT*. Livret élève p. 3 et dossier du maître, références théologiques, chapitre 2.

<sup>41</sup> Église de la Confession d'Augsbourg et Église Réformée d'Alsace et de Lorraine, *Grains d'KT*, n° 4, *La Bible*, supplément p. 3 et 4.

<sup>42</sup> É. TROCMÉ, *L'enfance du christianisme*, p. 20.

faisante au signifié «groupe social sadducéen», ce qui n'est pas le cas lorsqu'il s'agit de décrire le judaïsme du premier siècle.

Les textes scientifiques et les textes didactiques présentent, les uns et les autres, des aspects figuratifs, «exemples particuliers cités à l'appui d'une proposition générale et les illustrations graphiques et photographiques. Le figuratif englobe l'iconique mais il ne s'y réduit pas.»<sup>43</sup> Dans le texte scientifique, tout se joue dans la démarche raisonnée, le figuratif vient en appendice. Il n'est pas indispensable mais égale, en quelque sorte, l'exposé de la thèse. Dans le texte didactique, le figuratif occupe au contraire une place centrale. C'est particulièrement le cas dans les disciplines où l'on enseigne des règles à appliquer. L'apparat didactique propose des exercices où l'élève répète une opération qui lui a d'abord été présentée comme exemple. Mais le figuratif a une grande importance dans tout texte didactique, même si ce n'est pas de façon aussi explicite. Le didacticien évitera cependant d'utiliser le figuratif comme un moyen pratique et rapide de présenter un fait ou un concept. Comparer n'est pas raisonner et, dans le domaine de l'exégèse, «l'actualisation» pousse parfois à des comparaisons hâtives ou à des commentaires téméraires.

La transposition d'un texte originaire vers un texte dérivé pose des problèmes particuliers. Dans certaines sciences, dont la théologie, la transposition didactique s'attache particulièrement à des textes. Il s'agit d'un véritable travail de réécriture, puisque la transposition peut prendre la forme d'une traduction, d'une anthologie, d'un résumé, comporter des illustrations ou des gloses didactiques.

### **III. Des pratiques sociales sont à l'origine des représentations des élèves et des choix axiologiques<sup>44</sup> des enseignants**

Cet aperçu des catégories de transformation les appréhende pour elles-mêmes. Il s'agit d'une tentative de maîtrise technique de la transposition didactique. Or elle est avant tout le fruit d'un travail axiologique. En effet, vulgariser ce n'est pas simplifier mais hiérarchiser les connaissances et les sélectionner en vue de l'objectif de communication. Toute transposition didactique qui n'explique pas ses choix axiologiques s'interdit de les raisonner. C'est pourquoi Michel Develay<sup>45</sup> complète le schéma de la transposition didactique en étudiant «les pratiques sociales de référence» qui concernent les élèves et les concepteurs de programmes (l'auteur emprunte le terme à Jean-Louis Martinand)<sup>46</sup>.

<sup>43</sup> M. TARDY, «La transposition didactique», p. 56.

<sup>44</sup> L'axiologie est la science qui étudie les valeurs (du grec ἀξιος qui désigne ce qui a de la valeur).

<sup>45</sup> M. DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 22-26.

<sup>46</sup> J.-L. MARTINAND, *Connaître et transformer la matière*, Berne, Lang, 1986.

L'histoire de la pédagogie religieuse donne maints exemples d'influence des pratiques sociales de référence sur les contenus de la catéchèse<sup>47</sup>. Actuellement les pédagogues prêtent un attention grandissante aux représentations que les élèves se font, a priori, de la matière<sup>48</sup>. Les adolescents ont un certain nombre de certitudes. Maurice Baumann<sup>49</sup> et Pierre-Luigi Dubied<sup>50</sup> partent de ce constat. Lorsque Maurice Baumann analyse «l'*essoufflement du modèle catéchetique traditionnel*», il compare les pratiques sociales de référence de l'époque de la Réforme avec celles de notre temps :

- «du temps de la Réforme, chacun est prêt à se soumettre aux exigences religieuses, les réformateurs ambitionnent de mettre de l'ordre dans les sentiments religieux touffus et pour le moins chaotiques de leurs contemporains,
- actuellement, il s'agit de combattre l'indifférence religieuse, il faut donner aux catéchumènes l'occasion de l'expérience religieuse, induire la possibilité d'une délibération personnelle avec la promesse évangélique<sup>51</sup>».

Maurice Baumann organise des mises en scène, sous forme ludique, pour plonger l'adolescent dans une situation problématique. Ainsi ses certitudes sont ébranlées et il peut faire un pas dans le domaine spirituel. La représentation que l'élève se fait de la matière est alors transformée. La démarche didactique peut également partir de certaines représentations des élèves. Le religieux suscite des images positives dans le domaine de l'altruisme (Mère Thérésa, l'Abbé Pierre). C'est pourquoi l'image de Jésus «champion de la solidarité» est fortement mise en valeur par les rédacteurs de *Grains d'KT*<sup>52</sup>, puisqu'une représentation ancienne du Christ côtoie un «sans domicile fixe» contemporain.

Les pratiques sociales de référence influencent surtout les concepteurs de programmes d'enseignement. Elles déterminent la hiérarchisation des énoncés à enseigner et la nature de l'apparat didactique. Michel Develay souligne l'importance des choix axiologiques dans toutes les matières et, en particulier en mathématiques, en physique et en biologie<sup>53</sup>. Pour lui, le savoir à enseigner

<sup>47</sup> M. LIENHARD, par exemple, constate que les livrets de préparation à la Sainte Cène sont [au XIX<sup>e</sup> siècle] influencés par «l'*esprit du temps*». «Il semble que la prière et les exercices de méditation aient pris le pas sur l'orientation avant tout doctrinale si typique des siècles anciens [XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle]», *Positions luthériennes*, 1986/4, p. 309.

<sup>48</sup> M. DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 23.

<sup>49</sup> M. BAUMANN, *Jésus à 15 ans*, Genève, Labor et Fides, 1993.

<sup>50</sup> P.-L. DUBIED, *Apprendre Dieu à l'adolescence*, Genève, Labor et Fides, 1992.

<sup>51</sup> M. BAUMANN, «La didactique comme problème épistémologique et théologique», *Revue de Théologie et de Philosophie*, 127 (1995), p. 340.

<sup>52</sup> Église de la Confession d'Augsbourg et Église Réformée d'Alsace et de Lorraine, *Grains d'KT*, livret élève n° 4, La Bible, p. 8. Le Christ est tiré d'un tableau de Poussin (XVII<sup>e</sup> siècle).

<sup>53</sup> Il introduit sa réflexion par un paragraphe au titre significatif : «Les savoirs à enseigner, d'abord un choix de valeurs» (M. DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 16).

constitue un héritage porteur de valeurs universelles<sup>54</sup>. Les pratiques sociales de référence interviennent sur les trois niveaux de décision du processus éducatif : les finalités, les objectifs généraux et les objectifs opérationnels<sup>55</sup>. Si les choix axiologiques sont souvent explicites en ce qui concerne les finalités et les objectifs généraux, ils le sont parfois moins pour ce qui est des objectifs opérationnels lors de la transposition des énoncés et de l'élaboration de l'apparat didactique.

Michel Develay<sup>56</sup> montre les influences réciproques entre savoir savant et savoir enseigné. Le savoir enseigné peut être à l'origine du savoir savant. «L'enseignement de la grammaire a d'abord constitué un savoir à enseigner dans le but de permettre une amélioration de l'orthographe. C'est ensuite seulement que la grammaire est devenue un savoir savant.» Les pratiques sociales de référence déterminent parfois le savoir à enseigner : «Ainsi, en 1901, le ministre de l'Éducation Nationale, Georges Leygues, tente d'endiguer les ravages de l'alcool en instituant un enseignement antialcoolique qui prenne la même place que la grammaire ou l'arithmétique.» La pédagogie religieuse est particulièrement sensible à ce phénomène, témoin le glissement qui s'est opéré dans la présentation de Genèse 1 à 3 et du premier article du credo. Le Dieu tout-puissant qu'il faut respecter est devenu le Dieu créateur dont il faut respecter l'œuvre. Le comportement de chacun étant une des clefs des problèmes d'environnement, ce glissement est légitime et montre comment les pratiques sociales de référence peuvent déterminer le savoir à enseigner.

Olivier Reboul et Philippe Meirieu ont mis en question la transposition didactique, car le savoir savant ne précède pas mécaniquement le savoir enseigné. Cette critique n'est pas applicable au modèle de Michel Delevay qui tient compte justement des pratiques sociales de référence<sup>57</sup>. Plus fondamentalement, les deux auteurs revendentiquent l'autonomie de l'école par rapport à la science. Michel Tardy leur réplique que «l'école ne les a pas attendus pour s'exiler et qu'à maintes reprises elle s'est déconnectée des sciences en train de se faire et de se refaire, qu'elles soient de Dieu, du monde ou des hommes»<sup>58</sup>. La catéchèse n'échappe pas à ce débat. Elle n'est ni soumission au

<sup>54</sup> M. DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 17.

<sup>55</sup> Voir à ce propos *Grains d'KT*, introduction générale, p. 3, 4 et 5. Les finalités représentent les valeurs de référence qui servent de cadre à l'effort d'éducation et de formation d'une institution et lui donnent sa cohérence ultime. Les objectifs généraux correspondent au programme qui définit le profil terminal de l'enseigné qui a suivi le cursus de formation proposé. C'est le niveau des grandes catégories comportementales. Le troisième niveau correspond à ce qui se passe réellement lors des rencontres : les documents et situations proposés à l'élève ainsi que l'activité qui lui est demandée. Ce qui est appelé objectif opérationnel dans la pédagogie par objectifs.

<sup>56</sup> M. DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 24.

<sup>57</sup> Mais lorsque le ministre de l'éducation décide d'instaurer un enseignement antialcoolique n'y a-t-il aucune référence dans son contenu aux découvertes de la médecine, de la psychologie et de la sociologie?

<sup>58</sup> M. TARDY, «La transposition didactique», p. 60.

savoir développé par la recherche ni pratique sans rapport avec l'érudition. Autonomie n'est pas synonyme de divorce et la pédagogie religieuse n'a à se séparer de la théologie scientifique que quand cette dernière s'exile hors des pratiques sociales de son temps. Encore faut-il dans ce cas rappeler à la pédagogie qu'elle peut poser aux autres sciences les questions du temps présent. Pour cela elle doit stigmatiser le discours confortable qui permet de s'affranchir des contraintes scientifiques sous prétexte que l'université n'est pas en phase avec le public du pédagogue.

#### **IV. Raisonner la transposition didactique en pédagogie religieuse**

Notre introduction posait d'emblée la distinction entre enseignement religieux en situation d'école et catéchisme en situation d'Église. Cette différenciation est liée aux pratiques sociales de référence dans chacune des deux institutions. À ce point de notre réflexion, nous pouvons ajouter que pour chacune de ces deux situations :

- le didacticien doit s'informer sans cesse des évolutions de la recherche en réduisant au maximum la chaîne de vulgarisation, afin de minimiser le retard didactique ;
- il ne doit pas se contenter de décalquer en réduction le savoir savant mais également effectuer les recherches nécessitées par les pratiques sociales de référence ;
- être conscient des représentations que les élèves se font de la matière et tenir compte de leur psycho-affectivité, l'existential débordant toujours sur le rationnel, en situation d'école comme en situation d'Église.

À cela s'ajoutent, bien entendu, les contraintes générales de la transposition didactique :

- considérer que la décontextualisation n'est pas une contrainte inhérente à l'écriture d'un savoir didactique mais un risque pouvant dévoyer le savoir à enseigner ;
- raisonner les choix axiologiques lors de la mise en place d'un programme et assurer sa diffusion ;
- s'assurer que lors des opérations techniques (changement de vocabulaire, etc.), le signifiant transposé respecte le sens du signifié à enseigner.

#### *L'enseignement religieux à l'école*

Dans la situation d'enseignement religieux à l'école, les choix axiologiques doivent, de toute évidence, respecter ceux de l'institution scolaire. Or le dé-

veloppement de l'esprit scientifique est l'une des valeurs essentielles de l'éducation contemporaine. De ce point de vue, le religieux est souvent perçu comme une contre-valeur. Il importe donc de promouvoir un enseignement sur l'étude comparée des religions. Il s'agirait de constituer une banque de données scientifiques destinée aux enfants et aux jeunes dans le cadre de l'institution scolaire publique. Certes ce fond scientifique privilégiera quatre systèmes religieux institués : le protestantisme, le catholicisme, le judaïsme et l'islam. Les pratiques sociales de référence de notre société nous y invitent, car tous les enfants et les jeunes sont en contact avec l'une au moins de ces quatre religions. L'intérêt pour certains phénomènes «de spiritualité» extérieurs à ces quatre religions (la magie, l'astrologie, la réincarnation, etc.) ne devrait cependant pas être occulté, à condition que leur étude ne prenne pas la forme d'une croisade contre l'obscurantisme. Elle deviendra une mise en relation de ces phénomènes multiséculaires et une découverte des angoisses existentielles auxquelles ils tentent de répondre.

Ce fond commun se traduira cependant dans deux programmes différents si le maître s'adresse à toute la classe (où l'hétérogénéité confessionnelle est la règle) ou si le catéchète protestant gère un groupe monoconfessionnel.

1) Un catéchète protestant pourra, par exemple, au cours d'une année scolaire à l'école élémentaire<sup>59</sup>, traiter le programme suivant<sup>60</sup> :

- trois fêtes religieuses : Noël, Hanoukah, Aïd al-fitr<sup>61</sup> (étude comparée des religions ; exégèse, histoire, théologie pratique) ;
- Un roman biblique : Joseph et ses frères, débouchant sur le thème des relations au sein de la fratrie (culture protestante ; exégèse, éthique, psychopédagogie<sup>62</sup>) ;
- David Livingstone : rendre l'évangile respectable en luttant contre l'esclavage (culture protestante ; histoire, éthique) ;
- «j'ai un ennemi» : à partir de l'expérience de chacun, aboutir à «Moïse contre le pharaon» (culture protestante ; exégèse, éthique).

2) Lorsque l'enseignant s'adresse à toute une classe, il s'agira toujours d'étude comparée des religions :

- trois fêtes religieuses : Noël, Hanoukah, Aïd al-fitr (exégèse, histoire, théologie pratique) ;

<sup>59</sup> Dans le système scolaire français, il s'agit des classes pour enfants de 6 à 11 ans.

<sup>60</sup> Pour chaque thème, les sciences de référence sont indiquées entre parenthèses.

<sup>61</sup> Fête de la fin du Ramadan.

<sup>62</sup> Nous nous référons à la psychopédagogie lorsque le contenu est fortement déterminé par l'environnement existentiel de l'apprenant. De ce point de vue, les relations au sein de la fratrie concernent la plupart des enfants, même certains enfants uniques qui ont à gérer l'existence de cousins, etc.

- les deux frères : narration sur les relations au sein de la fratrie dans plusieurs traditions religieuses (exégèse, éthique, histoire, psychopédagogie) ;
- les animaux dans les religions : formes animales de divinités, animaux et merveilleux, maître (maîtresse) des animaux, les animaux et la nature (exégèse, histoire, psychopédagogie)<sup>63</sup> ;
- les lieux sacrés : les aménagements humains de lieux sacrés, sanctuaires, temples, cathédrales, etc. (histoire, sociologie religieuse, théologie pratique).

3) Pour le collège<sup>64</sup>, le catéchète protestant pourrait aborder les thèmes suivants :

- la Bible et les écrits intertestamentaires : textes de genre littéraire différents : mythe, oracle prophétique, texte de sagesse, narration historique, parabole, lettre (exégèse) ;
- histoire des christianismes : rites, arts, discours sur Dieu (histoire, histoire de l'art, théologie pratique) ;
- les religions vues par les autres<sup>65</sup> (étude comparée des religions) ;
- les religions facteurs de paix : la paix de Dieu au Moyen Âge, l'Édit de Nantes, la Conférence mondiale des religions pour la paix (étude comparée des religions, histoire, théologie pratique) ;
- variante : les noms de Dieu dans les différentes religions (étude comparée des religions, exégèse).

4) L'enseignant qui s'adresse à toute une classe pourrait traiter de<sup>66</sup> :

- la répartition des religions dans le monde (géographie) ;
- les religions et la mort (théologie pratique, psychopédagogie) ;
- le destin des humains : divinités du destin, l'islam et la destinée humaine, représentations de Dieu et responsabilité humaine dans le protestantisme, l'astrologie et les autres formes de voyance (sociologie, théologie pratique, éthique, dogmatique, histoire, exégèse) ;
- les grands mythes de la création : les questions fondamentales auxquelles ces mythes répondent (exégèse, histoire, psychopédagogie, psychologie, sociologie).

<sup>63</sup> En raison de la charge affective liée au thème, toute la question des sacrifices ne devrait pas être traitée dans ce cadre.

<sup>64</sup> Dans le système scolaire français, il s'agit des élèves de 11 à 15 ans.

<sup>65</sup> Exemples : l'islam et les autres religions, le catholicisme et les sectes, les christianismes vus les uns par les autres, etc. Voir «Les religions vues les unes par les autres», in *Encyclopédie des religions*, Paris, Encyclopaedia Universalis, p. 248-264.

<sup>66</sup> Toujours sous forme d'étude comparée des religions.

### *La catéchèse dans l'Église*

Dans une catéchèse en situation d'Église, le programme sera fondamentalement différent. Il ne s'agit plus d'éveiller aux phénomènes religieux mais de permettre à des enfants et à des jeunes de faire des expériences spirituelles<sup>67</sup>. Pour les plus jeunes (6 à 11 ans), le cadre de la célébration offre de nombreuses possibilités. Une célébration permet de traiter un thème en utilisant des éléments variés : chants, prières, narrations, vidéo, bricolage, expression corporelle, etc.<sup>68</sup>. Chaque rencontre peut présenter un thème au travers de situations pédagogiques dont la forme change sans cesse. Outre que cette dynamique respecte le caractère labile des enfants, cette technique permet de pratiquer une pédagogie différenciée dans le temps. Le pédagogue doit alors énoncer le savoir sous plusieurs formes et avoir recours à plusieurs sciences. Il effectue un double travail. D'abord il regroupe et synthétise plusieurs recherches pour y puiser ce qui concerne le thème à traiter, puis il fragmente ce savoir à enseigner pour le présenter sous des aspects différents. Ici la transposition didactique ne transforme pas une science de référence mais puise dans toute science ayant une utilité pour le thème traité.

La transposition didactique pour la catéchèse en situation d'Église se distingue ainsi de celle en situation d'enseignement à l'école par la plus grande diversité de sciences de référence auxquelles elle fait appel en même temps. D'autre part, les opérations de fragmentation permettant la diversité des présentations rendent la transposition encore plus vulnérable aux risques de décontextualisation. La vigilance du didacticien sera donc d'autant plus grande en situation d'Église. Le catéchète doit en être conscient car, a priori, il aura tendance à penser que la rigueur de la transposition n'est pas prioritaire puisque la catéchèse d'Église n'a pas, d'abord, une finalité cognitive.

Pierre-Luigi Dubied<sup>69</sup> et Maurice Baumann<sup>70</sup> montrent que la variété des formes et un contenu s'articulant autour de thèmes existentiels sont des principes de base à respecter dans la catéchèse des adolescents. Pierre-Luigi Dubied propose une catéchèse trinitaire travaillant sur la confiance, la protestation et le courage du renouvellement. Par confiance, l'auteur entend une attitude de «lucidité dans laquelle on considère les revers inévitables de la vie humaine comme autant d'occasions d'apprendre et d'avancer et où le ressentiment accumulé contre le monde, la vie et les autres se mue peu à peu en ironie tendre et en humour à l'égard de soi et en amour des autres»<sup>71</sup>. Par ailleurs, Pierre-Luigi Dubied défend une éducation permettant à l'adolescent de protester

<sup>67</sup> M. BAUMANN, *art. cité* (note 51), p. 340.

<sup>68</sup> Voir par exemple : *Douze célébrations à Saint Nicolas*, textes présentés par E. Stussi, Strasbourg, Oberlin, 1986.

<sup>69</sup> P.-L. DUBIED, *Apprendre Dieu à l'adolescence*, p. 135-149.

<sup>70</sup> M. BAUMANN, *Jésus à 15 ans*, p. 136 à 148 ; pour le programme, p. 216.

<sup>71</sup> P.-L. DUBIED, *op. cit.*, p. 136.

contre l'absurdité du monde. Ces «non-sens latents», comme les nomme l'auteur, sont rarement dénoncés car, Dieu ayant créé le monde, les pédagogues (même en dehors de l'Église) hésitent à «s'élever du quotidien pour dire les abîmes obscurs sur lesquels roule le monde et évolue la vie»<sup>72</sup>. Enfin l'auteur rappelle que la foi est «espérance obstinée [...], force et courage de renouvellement constant.» Or qui dit renouvellement constant dit apprentissage permanent, du catéchète comme du catéchumène. Ainsi Pierre-Luigi Dubied propose-t-il un parcours où la foi en Dieu le Père consiste à développer la confiance de base, la foi en Dieu le Fils, à susciter le mouvement de protestation et la foi en Dieu l'Esprit, à aboutir au désir de changement permanent. Certes, ces objectifs généraux ne peuvent s'atteindre que par le biais d'activités mettant le catéchumène dans des situations existentielles. Mais le contenu de ces activités ne saurait être neutre et le processus de synthèse, puis de fragmentation, est ici opérationnel, de la même manière que celui décrit pour l'élaboration des célébrations à destination des 6-12 ans.

Les travaux de Maurice Baumann permettent de confirmer cette hypothèse. L'auteur a travaillé dans la même perspective que Pierre-Luigi Dubied mais en développant davantage les applications pratiques. Son programme (Dieu, le monde, le groupe et moi ; naître ; vivre ; mourir ; renaître<sup>73</sup>) confirme ce que nous avons constaté précédemment.

### **Conclusion : éviter la crispation cognitive et la psychose démagogique**

Étudier la transposition didactique des sciences religieuses pourrait être l'antidote à deux phénomènes pédagogiques récurrents : la crispation cognitive et la psychose démagogique. Par crispation cognitive, nous entendons ce que Michel Develay décrit de la manière suivante : «la logique des élèves est parfois à mille lieux de la sienne [celle de l'enseignant]. La logique du savoir à enseigner le trouble beaucoup moins»<sup>74</sup> et par psychose démagogique, l'obsession qui consiste à vouloir lier systématiquement les préoccupations des élèves à celles de l'enseignant. Il cherche alors à plaquer leur vocabulaire sur les notions théologiques, en faisant des disciples une bande de copains, en parlant d'Amos lorsque le Ché s'attaque aux injustices en Bolivie, d'Élie dénonçant l'affaire de la vigne Naboth lorsque les scandales politiques font

<sup>72</sup> P.-L. DUBIED, *op. cit.*, p. 140.

<sup>73</sup> M. BAUMANN, *Jésus à 15 ans*, p. 216.

<sup>74</sup> «Au sortir de l'université, l'enseignant situe les savoirs scolaires dans le prolongement des savoirs savants abordés lors de son parcours universitaire. Savoirs universitaires et savoirs scolaires lui apparaissent de même nature, les seconds peut-être comme dégradés par rapport aux premiers. Or nous montrerons que les savoirs scolaires ne sont pas un décalque appauvri des savoirs savants, qu'ils les déclinent pour partie, après un double travail de didactisation et d'axiologisation qu'une épistémologie scolaire est capable de mettre au jour.» (M. DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 15.)

la une des journaux... Cette catéchèse ne renvoie l'élève qu'à lui-même et le prive de toute découverte.

Cette démarche caractérise autant la pédagogie religieuse que la recherche théologique, preuve que la transposition didactique permet un enrichissement réciproque du savoir savant comme du savoir enseigné.

Michel Delevay introduit son ouvrage<sup>75</sup> en invoquant sa confiance en «une didactique qui irait de compagnie avec un questionnement éthique, par genèse voulue et démonstrative plus que par origine fortuite et inexplicable». Pour cet auteur, l'une des tâches de la transposition didactique en mathématiques, en physique et ou biologie est d'aider à des choix éthiques. Son importance pour la pédagogie religieuse n'en devient-elle pas manifeste?

Les sciences religieuses sont objet de recherche (la théologie) et d'enseignement (la catéchèse). Il est à la fois nécessaire de distinguer et d'harmoniser l'épistémologie en vigueur dans chacun de ces domaines. Raisonner la transposition didactique participe de ce travail. Maurice Baumann, reprenant le travail épistémologique de Ferdinand Gonseth, rappelle : «Le principe de révisibilité : pour toute connaissance dont la fiabilité a été ébranlée, nous avons le droit de procéder à une révision ». <sup>76</sup> La science (en l'occurrence la théologie) peut être attentive aux mêmes questions que la didactique. Le didacticien devra s'assurer que la réponse pédagogique aux problèmes de notre temps ne résulte pas d'une altération de la réponse théologique mais de sa prise en compte raisonnée<sup>77</sup>.

<sup>75</sup> M. DEVELAY, *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 13.

<sup>76</sup> M. BAUMANN, *art. cit.* (note 51), p. 343.

<sup>77</sup> L'ouvrage de K. E. NIPKOV, *Bildung in einer pluralen Welt*, t. I : *Moralpädagogik im Pluralismus* ; t. II : *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh, Kaiser/Gütersloher Verlagshaus, 1998, nous est parvenu trop tard pour être pris en compte dans cette étude. Dans le deuxième tome, l'auteur utilise deux événements récents outre Rhin (la décision du tribunal constitutionnel fédéral qui a déclaré la présence de crucifix dans les salles de classes des écoles publiques de Bavière comme n'étant pas conforme à la liberté religieuse et l'introduction d'un cours «mode de vie, éthique, culture religieuse» dans les écoles du land de Brandebourg) pour attirer l'attention sur l'ampleur des changements à opérer dans l'enseignement religieux à l'école. Il poursuit par un développement sur l'histoire de l'enseignement religieux en Allemagne. L'objet principal de son analyse tient dans la prise en compte du pluralisme religieux dans la société contemporaine. À noter que son étude dépasse la situation allemande puisqu'un chapitre complet étudie l'exemple anglais (p 448-4486).