

Pour une mise en œuvre d'une séquence didactique

Le programme de religion catholique propose une mise en œuvre du cours de religion à partir de « 3 cercles » articulés autour de la construction du sens : analyser une question existentielle - élargir à la culture - comprendre le christianisme en ces trois axes, croire, célébrer et vivre¹. La séquence didactique suit alors un mouvement global de recherche de significations dans les données culturelles (ce qui fait sens pour les autres) pour aboutir à une appropriation personnelle de signifiants (ce qui fait sens pour moi, élève). La dynamique est éminemment symbolique: on se construit en se reliant à d'autres.

Il est assez facile de construire et conduire une séquence didactique dans cette perspective si on suit une démarche structurée selon les cinq étapes déjà connues en pédagogie d'appropriation² :

- la phase d'éveil,
- la phase de documentation,
- la phase de confrontation,
- la phase d'intégration,
- l'évaluation.

Chacune de ces phases mérite une attention particulière car elle joue un rôle propre dans la construction des compétences terminales envisagées par le programme. Chacune de ces phases engage aussi différemment l'élève dans son rôle d'apprenant et le professeur dans son rôle de conducteur de l'apprentissage.

• Phase d'éveil

La phase d'éveil met en œuvre la première des compétences terminales : « *formuler une question d'existence personnelle et/ou sociale, dans le but de la préciser et d'en dégager les enjeux dans les contextes où elle se pose* »³. A partir d'une thématique du programme, elle propose aux élèves des données d'existence, chrétiennes et autres. Ce sont des données culturelles observables dans la vie des hommes, des croyants et des chrétiens d'ici ou d'ailleurs, d'aujourd'hui ou d'hier. Elles sont organisées par l'enseignant en "situations-problème" - la vie pose question, suscite la réflexion - de façon à mettre en route un travail de recherche. Face à ces données, les élèves réagissent,

¹ Programme de religion catholique, Licap, 2003, p. 18.

² E. Ernens, Un chemin de vie. La pédagogie d'appropriation et sa mise en œuvre au cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire général et technique, Angleur, 1989.

³ Programme de religion catholique, Licap, 2003, p. 21.

émettent des hypothèses, disent ce qui les touche, les séduit, les interpelle. Le professeur provoque l'étonnement et le questionnement, repère surtout les représentations qui sont en jeu et diagnostique le pré-acquis de ses élèves. Au terme de cette « mise en route », élèves et professeur réajustent les objectifs pédagogiques et précisent la tâche à réaliser sous forme de questionnement de recherche.

a. Rôle de l'apprenant

Dans cette phase, l'élève est invité à regarder le monde dans lequel il vit, à laisser parler sa sensibilité, à se laisser interpeller par les problèmes et les questions existentielles qui habitent les hommes et les femmes autour de lui, à formuler ses propres questions. Place est donnée à une parole libre et à un échange spontané.

Pour favoriser cette expression, on peut se poser des questions du genre :

Qu'est-ce qui me plaît, me choque ?

Avec quoi suis-je d'accord, pas d'accord ?

Qu'est-ce qui m'impressionne ? Qu'est-ce qui me laisse indifférent ou paraît peu signifiant ?

Qu'est-ce qui va dans le sens de mes aspirations, qu'est-ce qui les dérange ?

A quelles personnes, à quels événements d'aujourd'hui ou d'hier cette situation me fait-elle penser ?

Quels sentiments, quelles questions éveille-t-elle en moi ?

b. Rôle de l'enseignant

La première tâche de l'enseignant est de construire la situation-problème de façon à ce que les élèves puissent établir des connexions entre cette situation et leur propre vie et se poser des questions de sens. Cela n'est pas trop difficile à réaliser : la situation-problème est bien souvent à notre porte. Le cours de religion a, en ce domaine, de multiples ressources : bien des thématiques du programme se retrouvent dans la vie de tous les jours et les élèves sont souvent très conscients des problèmes auxquels fait face le monde dans lequel ils grandissent; ils entendent parler, ils voient, ils vivent à des degrés divers la violence, la pollution, la guerre, la pauvreté... Ils sont appelés à construire leur vie en habitant leur corps, en se confrontant au mal et à la souffrance, en développant leur rapport au monde...⁴

La construction de la situation-problème est aussi le moment où se joue l'articulation entre les contenus d'existence et les contenus chrétiens. Pour qu'une telle articulation soit plus qu'un placage ou une juxtaposition, il est important que les contenus chrétiens soient entendus comme des

⁴ Remarquons que chaque thématique du programme est présentée avec un verbe d'action. Il ne s'agit pas, par exemple, du thème "Le corps" mais "Habiter le corps". On est d'emblée dans le champ de l'expérience humaine et dans les appels de l'existence qui devient lieu théologique.

confessions de foi de personnes qui se sont posées des questions de sens et qui expriment leur manière de se construire et de s'accomplir. Dans cet esprit, il est utile de se souvenir que les dogmes sont des confessions de foi - non des vérités abstraites - et que retrouver leur signification, c'est aussi entendre parler de notre destinée. Le christianisme est porteur de l'histoire de toutes celles et ceux qui ont reconnu en Jésus le chemin de vie et de réalisation de soi que Dieu propose à l'homme. Au cœur des contenus chrétiens et des contenus d'existence se dit et se vit une même réalité : la quête de sens, de bonheur et d'accomplissement.

En plus de susciter la motivation des élèves, le rôle du professeur dans la phase d'éveil, sera aussi de faire émerger les représentations. De nombreux pédagogues ont mis en évidence tout le poids de ces représentations dans l'apprentissage. L'élève arrive en classe riche de tout un acquis qui constitue sa "grille de lecture", son monde de référence auquel il accorde de l'importance. A. Giordan, à l'université de Genève, a beaucoup insisté sur le fait que les représentations perdurent parce que l'enseignement ne prend pas en compte le cadre de référence de l'élève, ses modes de pensée initiaux, lesquels du coup ressortent quasi inchangés. Comme tout autre enseignant, le professeur de religion qui aborde un nouvel apprentissage ne peut donc faire fi du savoir préalable de ses élèves. Quand un jeune dit, par exemple, qu'il croit en la réincarnation, que veut-il dire exactement? Que met-il derrière ce mot? Quand un autre affirme qu'il ne croit plus en Dieu, de quel "Dieu" est-il devenu athée? Faire émerger les représentations permet à l'enseignant de récolter un matériau de base important, une sorte d'état des lieux des acquis, des erreurs, des approximations, des hésitations des élèves à partir duquel il pourra mieux cadrer ses objectifs et gérer l'apprentissage.

c. A la fin de la phase d'éveil, professeur et élèves synthétisent les échanges autour d'une ou de plusieurs questions qui appellent un approfondissement et mettent donc la classe en quête d'apprendre. Ce travail de recherche peut prendre des formes variées :

- un dilemme moral ou une question à traiter, en groupes ou tous ensemble,
- la classe peut aussi se mettre en projet autour de la thématique abordée (ex: dans le cadre de la thématique « Vivre en relation », on peut développer un projet d'accueil des nouveaux; pour « Développer le rapport au monde » on peut lancer des projets autour des relations Nord-Sud, ...); la réalisation de ce projet nécessitant un certain nombre d'apprentissages et permettant d'éclairer les questions retenues,
- une tâche à réaliser à partir des questions travaillées (ex : écrire un article dans le journal de l'école, préparer une communication orale du travail de recherche pour des élèves plus jeunes, produire une œuvre artistique portant les traces de la réflexion sur le sujet...).

Les discussions, les échanges, les confrontations de point de vue ou les recherches collectives sont non seulement enrichissantes parce qu'elles stimulent le processus d'apprentissage,

mais aussi parce qu'elles apprennent à l'élève à respecter les règles du débat et de la vie en groupe; la classe devient un lieu éducatif et pas seulement instructif.

- **Phase de documentation**

Une fois le questionnement de recherche établi, on essaye alors d'élargir l'horizon et de trouver des éléments de réponse. C'est la phase de documentation ou moment de la recherche de significations dans les données culturelles. Cette phase met en œuvre la deuxième des compétences terminales du nouveau programme : « *analyser une question fondamentale d'existence personnelle et/ou sociale en utilisant des apports issus tant des sciences humaines et positives, que des philosophies, des religions et des sagesses, dans la perspective d'élargir et de structurer sa propre pensée* »⁵. Les documents travaillés par le groupe-classe viennent donc d'horizons différents - chrétiens et non-chrétiens - et divergents de telle sorte que, travaillé pour lui-même, chacun apporte un élément neuf qui éclaire les questions de recherche.

a. Rôle de l'apprenant

Pour que les données culturelles puissent devenir signifiantes, il faut d'abord que les élèves apprennent à les connaître et les comprendre, ce qui demande un solide travail rationnel, du sérieux intellectuel et la maîtrise de compétences. La phase de documentation est la plus intellectuelle de la démarche. A l'aide de leur pré-acquis, de grilles d'analyse et de lecture, les élèves ont à explorer un ensemble d'informations, à dégager des contenus et préciser une conceptualité. Au terme de ce travail, ils doivent être capables de synthétiser ce que chaque document exploité amène comme éclairage aux questions retenues lors de la phase d'éveil.

b. Rôle de l'enseignant

Il y aurait beaucoup d'illusion à croire que, quand on a repéré les représentations erronées ou approximatives des élèves, il suffit de les chasser de leur esprit et leur substituer la "vérité" scientifique. Piaget a mis l'accent sur l'idée d'une structure conceptuelle à transformer. Ses travaux, prolongés par W. Doise et A.N. Perret-Clermont⁶, montrent qu'un sujet progresse quand un conflit entre deux représentations s'établit en lui. Sous la pression de ce conflit, il est amené à réorganiser ses anciennes connaissances pour intégrer les nouveaux éléments apportés. Un sujet va ainsi d'une représentation à une autre, plus performante, qui dispose d'un pouvoir explicatif plus grand et lui permet de mettre en œuvre un projet plus ambitieux. Une représentation ne cèdera qu'au prix d'un

⁵ Programme de religion catholique, Licap, 2003, p. 21.

⁶ W. Doise & G. Mugny, Le développement social de l'intelligence, Paris, Interéditions, 1981. A.M. Perret-Clermont, La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Bern, Peter Lang, 1996.

travail intellectuel critique et de « désorganisation ». Pour ce faire, les pédagogues proposent de créer une situation de dysfonctionnement qui provoque un conflit de représentations et amène l'élève à s'interroger sur son savoir. Dans le cadre d'un cours de religion, le professeur provoque ce « choc » en fournissant des documents variés (écrits, audio-visuels, jeux, visites, rencontres...) et contradictoires (chrétiens et non-chrétiens ou plusieurs regards chrétiens) grâce auxquels les élèves percevront que la vie qui s'offre à eux est porteuse de plusieurs significations, que diverses visions de l'existence sont en jeu et que des conflits de sens sont possibles.

L'enseignant a donc la tâche de constituer cet ensemble de ressources qui s'enrichira sûrement de l'apport des élèves (au niveau audio-visuel, ils ont souvent des trésors!). Mais il est important de limiter - ni trop ni trop peu - les documents et de sélectionner ceux qui pourront aider le plus les élèves à avancer dans la tâche. Dans ce panel de documents, il est intéressant de travailler un texte biblique. Cela permet aux élèves de découvrir que beaucoup de récits (par ex. les mythes de la Genèse) sont racontés pour nous aider à penser nos existences; que l'histoire de Adam et Eve, Caïn et Abel, l'aveugle au bord de la route... résonne étrangement comme la nôtre. Ceux qui sont croyants les considèrent comme une source fondamentale de sens. Mais le document biblique travaillé ici n'a pas comme statut d'apporter une vérité toute faite ou de légitimer quoi que ce soit. Il intervient à titre de document culturel de base susceptible d'éclairer une recherche, d'élaborer le savoir religieux et d'inspirer des choix de vie.

Pour aider à explorer ces ressources, le professeur proposera aussi des grilles d'analyse qui enrichiront les élèves d'outils nouveaux, mobilisables dans des apprentissages ultérieurs⁷. Les grilles d'analyse peuvent être différentes pour chaque document, mais on peut aussi utiliser la même grille, ce qui permettra aux élèves de se familiariser avec la nouveauté⁸. Ce faisant, en amenant l'élève à une certaine maîtrise de contenus et de capacités, le cours construit progressivement une compétence disciplinaire (par exemple : lire et analyser les textes bibliques ou construire une argumentation éthique...)

Que le travail d'analyse des documents se fasse en groupes, individuellement (par ex. un document par élève) ou avec tout le groupe-classe⁹, le professeur sera aussi celui qui gère le temps, apaise les tensions ou l'insécurité, structure le travail, rappelle l'objectif, conseille et encourage.

⁷ En pédagogie, on distingue les "connaissances procédurales" qui correspondent au savoir-faire des "connaissances déclaratives" qui correspondent essentiellement à des savoirs.

⁸ Quelques grilles sont présentées dans l'ouvrage de M. Cheza, Pour une société plus juste. Outils d'analyse et d'animation, Collection Sens et Foi, Bruxelles, Lumen Vitae, 2003. D'autres peuvent être empruntées dans les cours de français, notamment les grilles d'analyse de récits de Greimas (situation initiale – renversement – situation finale).

⁹ Pour les différentes techniques d'enseignement, voir les fiches de L. Paquay sur <http://www.icampus.ucl.ac.be/PSY2540>

c. A la fin de la phase de documentation, professeur et élèves synthétisent l'ensemble des découvertes. Cette synthèse est importante, c'est le moment de la formalisation et de l'organisation des acquis. Elle fait clairement apparaître des conflits de sens; des positions proches, mais aussi parfois radicalement opposées, face à une question existentielle. Un désir de confrontation émerge alors spontanément : Que faut-il en penser ? Où est la vérité ? Qu'est-ce qui a du sens pour moi ?

- **Phase de rencontre -confrontation**

Dans la rencontre-confrontation avec tous les éléments récoltés, on recherche une cohérence. C'est le moment de la (re)construction d'une échelle de valeurs : les élèves sont renvoyés sans cesse aux enjeux des différents choix de vie ou des différentes réponses données aux questions de recherche. De cette confrontation jaillit l'originalité et la richesse propre des diverses visions d'existence, dont celle proposée par le christianisme. On découvre notamment que l'esprit de l'Evangile n'est pas compatible avec n'importe quel langage ou comportement ; certains sont en cohérence avec le visage du Dieu pour lequel Jésus a vécu et est mort, d'autres sont en contradiction avec lui. Les élèves sont alors à même d'interpeller leurs propres choix de vie, de les enrichir de nouveaux signifiants et de pressentir toute la cohérence existentielle qu'ils impliquent. On se centre ici sur la troisième compétence terminale : *« Une question fondamentale d'existence personnelle et/ou sociale étant identifiée, la confronter à la cohérence et à la pertinence de la foi chrétienne en ses trois axes fondamentaux (croire, célébrer, vivre), dans la perspective de pouvoir la relire avec l'éclairage de la foi chrétienne »*¹⁰.

a. Rôle de l'apprenant

« Ce que l'on vise chez l'apprenant en lui proposant un nouveau point de vue sur le réel, ce n'est pas sa « conversion » à ce nouveau point de vue, mais bien la prise de conscience de la diversité possible des points de vue sur un même objet et surtout, la capacité de jouer efficacement avec ces divers points de vue »¹¹. Dans cette phase de rencontre-confrontation, les élèves apprennent à utiliser des outils théoriques et méthodologiques leur permettant d'articuler les différentes propositions de sens, d'en saisir ce qui les distingue, les relie ou les oppose. Ils sont appelés à mener une réflexion critique sur les enjeux réels des grandes questions de la vie et les risques des solutions proposées.

¹⁰ Programme de religion catholique, Licap, 2003, p. 21.

¹¹ E. Bourgeois & J. Nizet, Apprentissage et formation des adultes, Paris, PUF, 1997, p. 95.

La multiplicité des systèmes de valeurs oblige aussi chacun à prendre du recul par rapport à ses valeurs, à les argumenter à partir de critères de référence, à les choisir délibérément. Les élèves se sentiront donc directement interpellés, non seulement pour entrer intellectuellement dans la démarche, mais par rapport à leur propre vie : « dans tout cela, qu'est-ce qui m'inspire, qu'est-ce que je rejette ? Au nom de quelles valeurs ? Quel type de femme, d'homme, de citoyen ai-je envie de devenir ? En quoi le chemin de bonheur proposé par Jésus-Christ rencontre-t-il et enrichit-il mon propre projet ? Quels sont les enjeux de mes choix : pour moi, pour les autres, pour l'avenir du monde ? » On entre dans le deuxième moment de la dynamique, celui de l'appropriation personnelle de signifiants inspirateurs de choix de vie.

b. Rôle de l'enseignant

La phrase de confrontation est la plus importante, mais aussi la plus difficile. La plus importante car en aidant les élèves à se donner des points de repère, l'enseignant empêche le relativisme du « tout le monde pense et vit comme il veut » souvent rencontré chez les jeunes et invite les élèves à interroger leurs propres choix de vie pour les enrichir de ce qui est facteur de croissance en humanité. Difficile car dès lors qu'il y a une série de référentiels disparates, contradictoires, on doit nécessairement s'interroger sur la "valeur" des valeurs c'est-à-dire porter un « jugement de valeur ». Mais un tel jugement ne relève pas d'une démarche démonstrative, à la manière d'un raisonnement mathématique. « Quand il s'agit des valeurs, il n'y a jamais de démonstration; la discussion à leur propos relève de l'argumentation, c'est-à-dire d'une démarche de l'esprit dont le propre est de n'être jamais close »¹². Cette permanence de la discussion sur les valeurs est d'autant plus épineuse que les valeurs sont d'abord éprouvées dans un sentiment, puis ultérieurement ratifiées dans un jugement. Nous les éprouvons d'abord, dans le registre du ressenti, par une sorte de conviction intime; puis on argumente à leur propos et on les justifie. Mener une telle confrontation demande donc beaucoup de délicatesse et d'humilité, le professeur ne peut imposer son échelle de valeurs, il ne se présente pas comme celui qui possède la vérité mais comme quelqu'un qui, avec ses élèves, est en recherche de ce qui peut aider à avancer.

Le professeur a ici un rôle d'éducateur. Après avoir éveillé les élèves à la pluralité du sens, il doit maintenant éduquer leur liberté : on ne peut penser, parler ni vivre comme on en a simplement envie. Derrière certaines affirmations ou certains choix de vie, il y a des enjeux importants pour l'avenir des individus et de la planète. Chaque système de valeurs est porteur d'un modèle d'humanité dont il faut prendre conscience pour pouvoir poser ses choix en toute connaissance de cause. « On ne peut se rendre compte de ce que recouvrent exactement les valeurs morales qu'en les maintenant toujours reliées à ce que croient ceux qui les proclament et en les confrontant directement avec ce que cela donne comme actions concrètes sur le terrain. Si on ne

¹² G. Avanzini, & M.J. Thiel, Eduquer à la beauté - Eduquer aux valeurs, Paris, Don Bosco, 1999, p.71.

prend ni le temps ni la peine de faire ce travail, le risque de se faire manipuler est grand »¹³. Des questions comme « quel type d'homme, quelle forme de société, quelle sorte de monde, quel visage d'Eglise engendre-t-on si on partage une telle conception de la vie ? » fournissent une grille intéressante pour discerner les enjeux individuels et collectifs des contenus abordés.

Guide de la réflexion critique, le professeur aide les élèves à structurer leur jugement en leur proposant des critères de discernement comme, par exemple : ce choix de vie va-t-il dans le sens du respect et de la promotion des droits humains ? Est-il au service de tout l'homme et de tout homme ? Rencontre-t-il la règle d'or ? Se laisse-t-il interpellé par la question : « Qu'as-tu fait de ton frère » ? Est-il en cohérence avec l'Evangile et la dynamique du Royaume ? Pour conduire et éclairer cette recherche de valeurs, une analyse à partir de la grille des trois polarités décrites chez P.Ricoeur s'avère aussi très constructive¹⁴. Selon P. Ricoeur, la visée éthique consiste à vouloir une vie bonne (pôle *je*), avec et pour autrui (pôle *tu*), dans des institutions justes (pôle *il*). Certaines visions d'existence s'enferment dans le pôle *je* : « mon bonheur avant tout, tout de suite, coûte que coûte » ; d'autres s'ouvrent à l'altérité : « je construis mon bonheur avec et grâce à toi » ; d'autres visent une dimension universelle : « ce bonheur, je le veux pour moi, pour ceux que j'aime et aussi pour tout homme ». La perspective universaliste est résolument celle des chrétiens. Elle n'est pas propre au christianisme, mais on ne peut se dire chrétien si on ne s'y réfère pas explicitement¹⁵. C'est dans ce travail de confrontation que l'enseignant fera ressortir ce qui fait l'originalité de la foi chrétienne : son sens de l'humain et son sens de Dieu, mais aussi ce qui la rapproche d'autres religions ou sagesse.

• Phase d'interpellation

« *A propos d'une question fondamentale d'existence personnelle et/ou sociale, organiser une synthèse porteuse de sens qui articule existence, culture et données de la foi catholique dans leur interpellation et fécondation mutuelles, dans la perspective d'une appropriation personnelle pertinente et argumentée* »¹⁶. La quatrième compétence terminale proposée par le nouveau programme trouve sa place dans la phase d'interpellation, moment de l'appropriation existentielle des choix de vie. Car il est facile d'affirmer des valeurs, il faut surtout les vivre dans les situations concrètes. Les élèves sont dès lors renvoyés à la vie des hommes et des femmes, des communautés humaines et chrétiennes et à leur propre vie pour y discerner ce qui est à contester, à changer, à refuser, à promouvoir.

¹³ J. Vallery, *Passages*, Bruxelles, Vie Ouvrière - Lumen Vitae, 1989, p.36.

¹⁴ P.Ricoeur, *Ethique et morale dans Lectures 1. Autour du politique*, Paris, Seuil, 1990, pp. 256-269.

¹⁵ D'autres systèmes éthiques, comme par exemple le néo-libéralisme si influent aujourd'hui, s'en éloignent radicalement.

¹⁶ Programme de religion catholique, Licap, 2003, p.21.

a. Rôle de l'apprenant

Dans cette phase, les élèves sont mis en situation de responsabilité, les valeurs éclaireront leur route mais ne les dispenseront pas d'inventer le chemin : « Comment vivre en actes concrets mes choix de vie ? Qu'est-ce qui, dans ma manière de vivre est en cohérence avec mes valeurs ? Qu'est-ce qui est déjà dans la ligne de ce que j'ai envie de devenir ? Qu'est-ce qui est à changer...? » Une interpellation aussi personnelle nécessite beaucoup de respect et demande du temps, c'est pourquoi il est préférable à ce moment de laisser l'élève travailler seul et à son propre rythme¹⁷. Le cours s'inscrit dans une perspective développementale : il enclenche un cheminement chez l'élève, sans le brusquer, sans le clôturer.

Les élèves découvriront aussi qu'ils ont à se construire comme acteurs, c'est-à-dire comme producteurs - et non consommateurs - de la vie sociale et de ses changements. Le travail de documentation et de confrontation, le climat de réflexion et d'honnêteté intellectuelle ont aiguisé leur esprit critique pour apprécier ce qui est à contester et ce qui est à encourager dans la vie sociale et ecclésiale.

b. Rôle de l'enseignant

Aider l'élève à incarner les valeurs auxquelles il adhère sans tomber dans le moralisme, voilà une tâche particulièrement délicate. C'est ici que l'enseignant peut faire appel à des personnes-témoins qui ont intégré une telle fidélité existentielle dans leurs manières de vivre la relation à soi, aux autres et à Dieu. Rencontrer des personnes engagées sur le terrain et/ou dans la pratique de leur foi ne pourra qu'encourager les élèves à donner vie à leur projet, à ouvrir leurs yeux et à retrousser leurs manches.

C'est ici aussi que peuvent trouver place certains récits bibliques. Ils offrent un miroir de la réalité humaine pour éveiller une prise de conscience et mettre des gens en mouvement. La Bible provoque son lecteur à devenir acteur éthique : « Qui est mon prochain ? » C'est par des paraboles que Jésus enseignait ; pédagogie essentiellement non directive qui invitait l'autre à tirer lui-même les conséquences pratiques de sa rencontre avec un Dieu qui ne s'impose pas mais qui se propose.

C'est encore dans cette phase que l'enseignant sera interpellé, invité par ses élèves à donner son propre témoignage et à se confronter à sa propre cohérence existentielle. Impossible de tricher, on ne peut rendre signifiant pour d'autres ce qui ne l'est pas d'abord pour soi. Les élèves ont besoin de professeurs convaincus qui vivent dans leur cours les valeurs dont ils se réclament. La meilleure phase d'intégration est celle où, ensemble, professeur et élèves s'engagent dans des actions

¹⁷ Un échange avec la classe ne se fera qu'avec ceux qui souhaitent partager leurs réflexions aux autres.

concrètes pour changer l'ambiance de leur classe, améliorer la vie de leur école, aider les sans-abris de la ville toute proche, soutenir les prisonniers dans des actions d'Amnesty, lutter contre le chômage...

- **Phase d'évaluation ou d'intégration des acquis**

« *Construire une stratégie de communication en utilisant des moyens adaptés et diversifiés, dans la perspective de rendre compte du travail d'appropriation accompli* »¹⁸. Cette dernière compétence terminale présente bien la fonction de l'évaluation au terme de la séquence didactique : vérifier le niveau de maîtrise des compétences à partir d'une « tâche » ou d'une situation-problème proche de celle qui a été travaillée dans la séquence et dont la résolution demande à l'élève de mobiliser ses acquis : savoirs, savoirs-faire et capacités. Afin de rendre à cette évaluation son caractère plus « objectif », il est important de donner aux élèves les critères à partir desquels leur production sera appréciée ainsi que les indicateurs, indices observables de ces critères, que l'on veut retrouver dans leur production¹⁹.

Mais l'évaluation en fin de parcours peut aussi avoir une fonction formative : évaluation de la démarche par rapport au questionnement de départ et aux objectifs fixés; évaluation des procédures de travail et du chemin parcouru; évaluation du vécu du groupe-classe et de la participation de chaque élève; évaluation-diagnostic qui permettra d'améliorer une prochaine démarche de recherche.

Tout au long du travail, l'évaluation formative a fourni à l'apprenant et à la classe des repères pour progresser et se sentir responsable de son apprentissage. Au terme, il est important de mettre clairement les élèves face aux progrès qu'ils ont réalisés. Les questions à se poser sont alors : « En quoi le rapport au savoir, savoir-faire, savoir-être a-t-il changé ? L'élève a-t-il acquis un « plus » ? Lequel ? Quel est son degré d'autonomie ? Sa maîtrise de la compétence ? » Une telle conception de l'évaluation est dynamique, elle ne clôture pas le rapport au savoir mais, en soulignant les progrès de l'élève, elle le stimule à aller plus loin. C'est par là que commence « l'école de la réussite », celle qui encourage l'élève à aller au bout de ses capacités. C'est par là que se dit aussi l'Évangile et cette parole qui, parce qu'elle croit toujours en l'autre, l'amène à croire en lui-même : « Va, lève-toi et marche ». Que le cours de religion, sans rien brader de ses exigences, soit le lieu d'un tel pari éthique sur l'élève est capital. En ce sens, il participe à la construction d'une image positive de soi tellement nécessaire à la vie relationnelle ; on ne peut croire en l'autre si on ne croit pas d'abord en soi-même. « Va, lève-toi et marche ». On ne peut aussi entrer dans le dialogue social et dans l'histoire des hommes que si l'on a traversé la violence de son individualisme narcissique.

¹⁸ Programme de religion catholique, Licap, 2003, p.21.

¹⁹ Voir Programme de religion catholique, Licap, 2003, p.38.

Conclusions

Ces cinq phases présentées ici ne sont que les étapes possibles d'une démarche. Le professeur de religion qui s'engage sur cette voie met en place une dynamique pédagogique qui le construit autant que ses élèves. Il s'agit d'être en marche - la réalité est trop complexe pour se laisser réduire à des alternatives simplistes - et de pratiquer un dialogue respectueux des cheminements personnels. L'essentiel n'est pas dans les méandres de l'itinéraire suivi, mais dans l'objectif à atteindre : permettre aux chemins de Dieu, aux chemins des hommes et aux chemins de l'élève de se rencontrer au cours de religion.

Bernadette Wiame, janvier 2007.