

**ENSEIGNEMENT MORAL
ET RELIGIEUX CATHOLIQUE**

2^e ANNÉE DU SECONDAIRE

Approuvé par le Comité catholique
du Conseil supérieur de l'éducation
le 22 septembre 2000

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2001 – 00-0848

ISBN 2-550-36724-3

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2001

**Le ministre d'État à l'Éducation
et à la Jeunesse**

Le présent programme d'enseignement moral et religieux catholique pour la deuxième année du secondaire est édicté conformément aux dispositions de l'article 461 de la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c. 1-13.3). Il a reçu l'approbation du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, conformément aux dispositions du paragraphe c) de l'article 22 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation (L.R.Q., c. C-60). L'usage de ce programme est autorisé dans toutes les écoles à compter du 1^{er} juillet 2000 aux fins de l'enseignement moral et religieux catholique.



FRANÇOIS LEGAULT

Direction de l'enseignement catholique
Christine Cadrin-Pelletier
Sous-ministre associée de foi catholique

Coordination du projet
André Doyon
Direction de l'enseignement catholique

Conception et rédaction
André Doyon
Louise Papineau
Denis Watters

Traitement de texte
Carole Langlois

Remerciements

Nous tenons à remercier le personnel enseignant de deuxième secondaire, les conseillers et les conseillères en éducation chrétienne ainsi que les responsables régionaux de la confessionnalité scolaire qui ont accepté de participer aux travaux de consultation du présent programme.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU PROGRAMME	5
1 LA MISSION DE L'ÉCOLE.....	7
2 LES PRINCIPES DIRECTEURS.....	8
2.1 Le développement de la personne.....	8
2.2 L'apprentissage moral.....	9
2.3 L'héritage culturel et religieux québécois et l'interculturalisme	9
3 LES COMPÉTENCES À ACQUÉRIR	11
3.1 La compétence générale.....	11
3.2 Les compétences particulières	12
3.3 Les compétences transversales	13
4 LA STRUCTURE DU PROGRAMME	13
4.1 Les volets du programme et les thèmes abordés.....	13
4.2 Les composantes des thèmes abordés	14
4.2.1 La problématique	14
4.2.2 Les quatre sources d'information.....	15
5 LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE	20
5.1 Les étapes de la démarche pédagogique	22
5.1.1 La préparation des apprentissages	22
5.1.2 La réalisation des apprentissages	22
5.1.3 L'intégration des apprentissages.....	23
5.2 La démarche pédagogique et la gestion de classe.....	25
5.2.1 La gestion des ressources matérielles	25
5.2.2 La gestion des ressources humaines	25
6 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	26
6.1 Les objets de l'évaluation des apprentissages.....	26
6.2 Les modalités de l'évaluation des apprentissages.....	26
6.2.1 L'évaluation formative interactive.....	26
6.2.2 L'évaluation formative d'étape.....	27
6.3 L'utilisation des résultats	27
7 LES RELATIONS ENTRE LE PRÉSENT PROGRAMME ET LES AUTRES PROGRAMMES D'ÉTUDES	27
7.1 Le présent programme d'études et les autres matières	27
7.2 Le présent programme d'études et les autres programmes d'enseignement moral et religieux catholique du secondaire.....	28

DEUXIÈME PARTIE : LA DESCRIPTION DU PROGRAMME PAR VOLET	29
VOLET D'INTRODUCTION : UNE HISTOIRE À SOI.....	31
Tableau de synthèse du volet d'introduction	36
VOLET 1 : MES COMMUNAUTÉS D'APPARTENANCE.....	37
1.1 Les jeunes de 13 ou 14 ans dans leurs communautés d'appartenance.....	39
Thème 1 : La famille.....	39
Thème 2 : Les amis et les amies	41
Thème 3 : Le milieu scolaire	41
1.2 La compétence particulière à acquérir	42
THÈME 1 : LA FAMILLE	43
La préparation des apprentissages : la problématique	43
La réalisation des apprentissages : la recherche à partir des sources d'information	43
Des concepts à définir.....	43
La diversité culturelle et religieuse	44
La tradition judéo-chrétienne	46
Une réflexion chrétienne.....	47
L'action	48
L'intériorité.....	48
L'intégration des apprentissages.....	49
Les indicateurs du développement de la compétence	49
THÈME 2 : Les amis et les amies.....	50
Tableau de synthèse du thème 2 : Les amis et les amies (premier volet)	50
THÈME 3 : LE MILIEU SCOLAIRE	54
Tableau de synthèse du thème 3 : Le milieu scolaire (premier volet)	54
VOLET 2 : DES RÉALITÉS BIEN À MOI.....	59
2.1 Les jeunes de 13 ou 14 ans devant leurs réalités personnelles	61
Thème 4 : Mon potentiel.....	61
Thème 5 : Des influences extérieures	62
Thème 6 : Mon style	63
2.2 La compétence particulière à acquérir	64
THÈME 4 : MON POTENTIEL.....	64
La préparation des apprentissages : la problématique	64
La réalisation des apprentissages : la recherche, à partir des sources d'information	65
La diversité culturelle et religieuse	65
La tradition judéo-chrétienne	66
Une réflexion chrétienne.....	66
L'action	67
L'intériorité.....	67

L'intégration des apprentissages.....	68
Les indicateurs de développement de la compétence	68
THÈME 5 : DES INFLUENCES EXTÉRIEURES.....	70
Tableau de synthèse du thème 5 : Des influences extérieures (deuxième volet).....	70
THÈME 6 : MON STYLE.....	74
Tableau de synthèse du thème 6 : Mon style (deuxième volet).....	74
VOLET 3 : DES QUESTIONS DE TOUJOURS.....	77
3.1 Les jeunes de 13 ou 14 ans devant des questions de toujours	79
Thème 7 : La foi en Dieu	79
Thème 8 : La vie après la mort	80
Thème 9; Des pratiques magiques	81
3.2 La compétence particulière	82
THÈME 7 : LA FOI EN DIEU.....	82
La préparation des apprentissages : La problématique	82
La réalisation des apprentissages : La recherche, à partir des sources d'information	83
La diversité culturelle et religieuse	83
La tradition judéo-chrétienne	83
Une réflexion chrétienne.....	84
L'action	85
L'intériorité	86
L'intégration des apprentissages.....	86
Les indicateurs de développement de la compétence	86
THÈME 8 : LA VIE APRÈS LA MORT	88
Tableau de synthèse du thème 8 : La vie après la mort (troisième volet).....	88
THÈME 9 : DES PRATIQUES MAGIQUES	90
Tableau de synthèse du thème 9 : Des pratiques magiques (troisième volet)	90
CONCLUSION DU PROGRAMME : UNE HISTOIRE À SUIVRE	93
Tableau de synthèse du volet de conclusion	97
BIBLIOGRAPHIE.....	98

INTRODUCTION

Le présent programme d'études est destiné aux élèves de la deuxième année du secondaire qui sont inscrits au cours d'enseignement moral et religieux catholique. Il s'applique dans les écoles publiques et privées du Québec, pour francophones et pour anglophones. On y décrit les apprentissages essentiels que l'on peut raisonnablement espérer faire acquérir aux élèves à l'intérieur des heures d'enseignement prévues dans le régime pédagogique.

Ce programme prend en considération divers éléments de la réflexion éducative du Comité catholique et du Conseil supérieur de l'éducation et s'inscrit dans la foulée de l'énoncé de politique éducative du ministère de l'Éducation : *L'école, tout un programme. Prendre le virage du succès.*

Le Comité catholique

Dans le rapport d'une étude sur la situation de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire publié en 1991¹, le Comité catholique suggérait de réduire les objectifs et les contenus théologiques des programmes du premier cycle et d'en simplifier le langage. Il proposait que l'on tienne compte, dans ces programmes, des situations culturelles et sociales nouvelles. Il recommandait que l'on y amène l'élève à s'interroger pour l'aider à se situer dans le monde d'aujourd'hui et que l'on y utilise davantage des récits biographiques ainsi que des témoignages vivants et inspirants.

Dans un autre document publié aussi en 1991, le Comité catholique recommandait « que des mesures concrètes soient prises pour accroître la pertinence éducative de l'enseignement moral et religieux catholique à l'école secondaire² ».

¹ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Comité catholique. *Rapport d'une étude du Comité catholique, juin 1991. La situation de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire*, Québec, Direction des communications, juin 1991, 144 p.

² CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Comité catholique. *Avis au ministre de l'Éducation, juin 1991. L'enseignement moral et religieux catholique au secondaire, pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et aux contextes actuels*, Québec, Direction des communications, juin 1991, p. 1.

Entre autres choses, le Comité catholique proposait que, tout au long du secondaire, dans cet enseignement :

- on prenne en considération le contexte actuel du monde bigarré et pluraliste que l'on connaît, les préoccupations particulières des jeunes et certaines attentes nouvelles au regard de la formation au secondaire³.
- on tienne compte de six apprentissages essentiels, soit permettre à l'élève : 1) de se situer par rapport aux principaux éléments de la foi et de la vie chrétiennes; 2) de s'ouvrir au monde de l'intériorité; 3) d'aborder la diversité religieuse avec respect et intelligence; 4) d'exercer son jugement moral; 5) de lire la Bible dans son sens originel et dans sa signification pour aujourd'hui; et 6) d'interpréter des faits de vie et d'actualité à la lumière de la foi et de l'expérience chrétiennes⁴;
- on permette le renouvellement des pratiques pédagogiques dans la classe en centrant la pédagogie sur l'acte d'apprendre en vue de maîtriser des apprentissages essentiels⁵.

Le Conseil supérieur de l'éducation

Dans un avis au ministre de l'Éducation portant sur l'intégration des savoirs pour la réussite éducative, le Conseil supérieur de l'éducation a recommandé en 1991 de « recentrer chaque programme sur l'essentiel, en élaguant les contenus et en reconnaissant à la fois la valeur instrumentale et l'apport spécifique de chaque discipline⁶ ». Il a aussi rappelé aux agents et aux agentes d'éducation « qu'une pédagogie intégratrice centrée sur l'accueil, les apprentissages essentiels et l'expression constitue la meilleure garantie d'une intégration des savoirs réussie⁷ ».

Dans un autre avis paru en 1993, le Conseil a indiqué que « l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité fait partie du développement intégral de l'élève et que, à ce titre, ce doit être un objectif du curriculum et une préoccupation dans l'enseignement de chaque programme⁸ ». Il a

³ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Comité catholique. *Avis au ministre de l'Éducation, juin 1991. L'enseignement moral et religieux catholique au secondaire, pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et aux contextes actuels*, Québec, p. 3-5.

⁴ *Ibid.*, p. 7-10.

⁵ *Ibid.*, p. 15-16.

⁶ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. L'intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative*, Québec, Direction des communications, 1991, p. 35.

⁷ *Ibid.*, p. 37.

⁸ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Avis au ministre de l'Éducation. Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité*, Québec, Direction des communications, 1993, p. 43.

aussi recommandé que, dans la révision future des programmes au secondaire, l'on tienne compte du « développement de cette aptitude fondamentale qu'est la pensée critique⁹ ».

L'énoncé de politique éducative du ministère de l'Éducation

Dans l'énoncé de politique éducative du ministère de l'Éducation intitulé : *L'école tout un programme. Prendre le virage du succès*, on demande, entre autres choses, que dans les programmes d'études l'on mette l'accent sur l'essentiel, l'on rehausse leur dimension culturelle, l'on introduise plus de rigueur, l'on assure aux élèves les bases de la formation continue¹⁰ et que l'on favorise l'autonomie professionnelle du personnel enseignant¹¹.

Dans le présent programme, on cherche à tenir compte de l'ensemble de ces considérations. En outre, son élaboration repose sur les résultats de consultations menées auprès d'enseignantes et d'enseignants, de conseillères et de conseillers en éducation chrétienne de même que de responsables régionaux de la confessionnalité scolaire. Elle a pris en considération également les réflexions jaillies de l'expérimentation de certaines portions du programme dans quelques écoles secondaires. Ce programme est donc le fruit d'une large concertation.

Le présent document se divise en deux parties. Dans la première, on rappelle la mission de l'école québécoise et les grandes orientations qui ont présidé à l'élaboration du programme : principes directeurs, compétences à acquérir, démarche pédagogique et évaluation des apprentissages. Dans la seconde, on décrit chacun des volets du programme à partir de leurs principaux éléments constitutifs. Une bibliographie complète le tout.

⁹ *Ibid.*, p. 44.

¹⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme. Prendre le virage du succès*, Québec, MEQ, 1997, p. 14-15.

¹¹ *Ibid.*, p. 27.

PREMIÈRE PARTIE :
LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU PROGRAMME

Les orientations générales du présent programme découlent de la mission de l'école québécoise et des principes directeurs que l'on veut respecter dans le domaine de l'enseignement moral et religieux catholique. Elles se précisent ensuite dans les compétences que l'on cherche à faire acquérir aux élèves et dans les stratégies à adopter pour favoriser leur développement.

1 LA MISSION DE L'ÉCOLE

L'enseignement moral et religieux catholique en milieu scolaire s'inscrit pleinement à l'intérieur des fonctions éducatives de l'école québécoise qui sont indiquées dans l'énoncé de politique éducative intitulé *L'école, tout un programme. Prendre le virage du succès*.

- la fonction d'instruire : « L'école a une fonction irremplaçable en ce qui a trait à la transmission de la connaissance. Réaffirmer cette mission, c'est donner de l'importance au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs »;
- la fonction de socialiser : « Dans l'accomplissement de cette fonction, l'école doit être attentive aux préoccupations des jeunes quant au sens de la vie; elle doit promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable; elle doit aussi prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes »;
- la fonction de qualifier : « L'école a le devoir de rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ou à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles. Pour qu'elle accomplisse cette fonction, l'État doit définir le curriculum national de base, et les établissements doivent offrir des cheminements scolaires différenciés selon les centres d'intérêt et les aptitudes de chaque élève, particulièrement au-delà de l'éducation de base ». ¹²

Si l'enseignement moral et religieux catholique a pour objet l'ensemble de ces finalités éducatives, il apporte cependant une contribution importante en ce qui regarde les deux premières visées : l'instruction et la socialisation. Le développement intellectuel de l'élève (par l'acquisition de savoirs et de savoir-faire de base), son enracinement culturel (par une initiation à l'héritage culturel et religieux québécois et universel) et sa formation civique (par la proposition de valeurs et d'attitudes pouvant l'aider à jouer un rôle positif dans la société) comptent en effet parmi les préoccupations majeures de l'enseignement moral et religieux catholique.

Toutefois, sa contribution particulière tient au fait qu'il rejoint le jeune de 13 ou 14 ans dans son désir d'être reconnu, de prendre sa place, de « se situer » dans le monde. À cette fin, le programme souhaite lui fournir les outils nécessaires à l'élaboration de son identité personnelle. C'est dans un contexte de prise en charge de lui-même, que l'élève, accompagné et soutenu par son enseignante ou son enseignant, réussira à « se situer personnellement dans le monde ».

¹² Ibid., p. 9.

2 LES PRINCIPES DIRECTEURS

Le présent programme d'enseignement moral et religieux catholique s'inspire de trois principes directeurs, lesquels prennent en compte les profils psychosocial, moral et spirituel de l'élève¹³ et l'ensemble des six apprentissages essentiels formulés par le Comité catholique.

2.1 Le développement de la personne

À la lumière d'une référence principale, la tradition judéo-chrétienne, et de différentes autres sources d'information, le programme d'enseignement moral et religieux catholique cherche à satisfaire les besoins fondamentaux de l'élève (connaître, aimer, donner un sens à sa vie, s'ouvrir aux autres et à Dieu, produire). Il le fait de quatre façons, en voyant à ce que le jeune devienne le principal agent de son développement personnel et de ses apprentissages.

Premièrement, le présent programme d'études favorise chez l'élève l'accès à une plus grande connaissance de soi par l'introspection et par la découverte de ses ressources intérieures. Il lui propose aussi l'exploration d'horizons de signification autres que les siens pour l'aider à élargir ses points de vue et à les confronter à d'autres perceptions des réalités afin de s'engager dans une aventure humaine signifiante pour lui. Ces deux points de vue sont nécessaires au développement de sa créativité, de son sens critique et de son sens de l'autonomie.

Deuxièmement, étant donné que la satisfaction des besoins fondamentaux du jeune ne se réalise vraisemblablement qu'avec son consentement et à partir de son expérience personnelle, le programme présente des sujets variés, pertinents et adaptés aux milieux de vie des jeunes de manière qu'ils se sentent vraiment concernés. En soumettant aux élèves différentes sources d'information, le programme veut aussi les éclairer dans leur recherche de sens, étant entendu que c'est à eux seuls que revient le choix des comportements à privilégier dans leurs rapports avec eux-mêmes, avec les autres et avec Dieu.

Troisièmement, le présent programme tient compte du profil psychosocial du jeune de 13 ou 14 ans. Du fait que ce dernier, à cet âge, met son point d'honneur à « bien paraître », l'occasion lui est offerte de devenir le principal agent de son développement personnel, d'où le terme « entrepreneuriat » employé dans le programme. Il s'agit d'une prise en charge de lui-même, de son identité à construire ou à parfaire qu'il est appelé à entreprendre. À cet effet, à l'étape de l'intégration de chacun des thèmes abordés, une courte démarche de réflexion lui est proposée, un pas à faire lui est suggéré pour se responsabiliser et devenir ainsi une personne authentique.

Quatrièmement, au moment où le jeune cherche à « s'insérer dans le monde » sans trop savoir comment s'y prendre, la quête de son identité s'impose. Le programme d'enseignement moral et religieux catholique souhaite répondre à son besoin d'avoir « son histoire personnelle » par le truchement d'un journal autobiographique. Par l'exploitation du langage écrit ou imagé, le journal lui fournit un instrument de contrôle de son développement, une prise de conscience de soi nécessaire à la découverte de son identité. Faire le récit de son histoire, que ce soit sous une forme écrite ou par l'emprunt d'un moyen d'expression artistique tel que le dessin, la bande

¹³ Dans le présent programme, les termes « élève(s) » et « jeune(s) » désignent les adolescents et les adolescentes de deuxième secondaire. Ces termes doivent être compris au sens masculin comme au sens féminin.

dessinée, des symboles divers, la cassette audio ou vidéo, le portfolio, l'album de découpage, etc., constitue pour l'adolescente et l'adolescent une démarche importante dans le processus de son développement personnel.

La séquence des volets abordés dans le programme d'études facilite l'élaboration d'un journal autobiographique. Dans un premier temps (premier volet), une exploration de « ses communautés d'appartenance » permet à l'élève de découvrir son passé, ses racines. Qui est-il? D'où vient-il? Quelles valeurs l'animent? Dans un deuxième temps (deuxième volet), il jette un regard sur ses « réalités » actuelles. Quel est son potentiel? Quelle allure se donne-t-il? Comment réagit-il aux personnes comme aux événements? Finalement, dans un troisième temps (troisième volet), il est appelé à se poser des questions existentielles. Peut-il trouver une réponse au « pourquoi » du monde, de la vie? Quelle orientation prend sa vie spirituelle? Notons que l'autobiographie du jeune touche progressivement son passé, son présent et son avenir.

2.2 L'apprentissage moral

L'enseignement moral et religieux permet à l'élève de faire l'apprentissage de valeurs morales. Ces dernières lui permettent d'acquérir une meilleure qualité de vie et de s'insérer harmonieusement dans la société.

Le présent programme d'études, tant par la démarche pédagogique qu'il propose que par la perspective d'exploitation des thèmes qu'il suggère, fournit au jeune les outils nécessaires à l'exploration et au développement de valeurs morales.

Que ce soit dans ses communautés d'appartenance, soit sa famille, ses amis et son milieu scolaire, dans ses réalités personnelles qui sont propres à chaque être humain, dans des témoignages de foi et d'espérance d'individus ou de communautés, l'élève est invité à y déceler les valeurs et attitudes qui sont facteurs d'accomplissement et d'épanouissement de l'être. Au contact de personnes et de sociétés diverses, il est appelé à remettre en question sa propre manière d'être humain en la comparant avec des horizons de signification morale et religieuse différente de la sienne.

Dans une société pluraliste où les valeurs ne font plus l'unanimité, il importe qu'un système d'éducation prévoit, pour les élèves, des moments de réflexion, de ressourcement, d'intériorisation : « Il faut plonger dans l'humain, rejoindre le cœur là où s'expriment les attentes profondes de la personne. C'est là que s'enracinent et de là que jaillissent les véritables valeurs¹⁴. » Cette activité permettra au jeune de découvrir au cœur même de sa personne les valeurs qui y prennent racine et les attentes profondes qui l'animent.

2.3 L'héritage culturel et religieux québécois et l'interculturalisme

Grâce à l'enseignement moral et religieux catholique, l'élève s'initie aux richesses culturelles et religieuses de la tradition judéo-chrétienne qui caractérisent le patrimoine québécois. Cette

¹⁴ Claude MICHAUD. *La famille à la recherche d'un nouveau souffle*, Montréal, Fides, 1985, p. 69.

tradition y est présentée comme une voie d'humanisation féconde pour la société actuelle. On y cultive aussi le respect de la diversité religieuse et culturelle.

Au Québec, les jeunes de 13 ou 14 ans vivent dans une société dont la culture est historiquement marquée par la tradition judéo-chrétienne et dans un milieu physique et humain qui en porte les traces. Par ailleurs, le milieu de vie de beaucoup de jeunes Québécois et Québécoises se trouve caractérisé par le pluralisme culturel et religieux. Exposés à des manifestations culturelles et religieuses diversifiées et conscients de la prolifération des groupes religieux minoritaires et des sectes, nombre de jeunes de ce groupe d'âge se questionnent.

À partir des activités que l'on propose dans le programme d'enseignement moral et religieux catholique de deuxième secondaire, on permet aux adolescentes et aux adolescents de chercher des pistes de réflexion et d'engagement significatives pour eux dans l'élaboration de leur histoire personnelle, en utilisant la tradition judéo-chrétienne comme point de référence principal. À cet effet, des activités d'apprentissage sont proposées pour que les jeunes puissent interpréter les événements de leur histoire personnelle et de l'actualité à la lumière de cette tradition. Enfin, les jeunes seront en mesure de se situer par rapport à certains éléments de la tradition et de la vie chrétiennes et d'y trouver des éléments d'inspiration pour bâtir leur identité personnelle. On peut vraiment dire alors que le cours d'enseignement moral et religieux catholique aide les jeunes à faire l'apprentissage du sens qu'ils donnent à leur vie.

Dans le programme, on amène également les élèves à développer une ouverture à l'égard de la diversité religieuse dont ils et elles perçoivent des signes, que ce soit dans les lieux que les jeunes fréquentent ou par l'entremise des médias. On les invite à découvrir les richesses d'autres cultures religieuses. On les aide à comprendre que celles-ci expriment la quête spirituelle de l'être humain et la recherche d'un sens personnel aux événements de la vie. On les aide à discerner ce qu'elles ont de commun ou de singulier par rapport à certains éléments de la tradition chrétienne. On les invite à apprécier la valeur de ces autres cultures et à les respecter dans un esprit de dialogue constructif. Sur le plan culturel, on fait aussi appel parfois dans le programme à des éclairages autres que religieux pour amener les élèves à explorer de nouvelles voies qui pourront alimenter leur recherche : ces voies peuvent être celles des arts, des sciences exactes ou des sciences humaines.

3 LES COMPÉTENCES À ACQUÉRIR

Les principes directeurs de l'enseignement moral et religieux catholique annoncent déjà l'ensemble des compétences¹⁵ que permet d'acquérir ce programme. Il s'agit, dans l'ordre, d'une compétence générale, de compétences particulières et de compétences transversales¹⁶.

3.1 La compétence générale

La compétence générale traduit la visée fondamentale du programme. Elle en constitue le fil conducteur. Considérée du point de vue de l'élève, elle s'énonce ainsi :

**CONFRONTER MON HISTOIRE PERSONNELLE
À DES EXPÉRIENCES ET DES FAÇONS DE CONCEVOIR LA VIE
PRINCIPALEMENT INSPIRÉES DE LA TRADITION
JUDÉO-CHRÉTIENNE**

Cette compétence générale, dont l'acquisition sera toujours à poursuivre au fil de la vie, indique la priorité accordée dans le programme aux préoccupations particulières des élèves de 13 ou 14 ans. Elle traduit la volonté d'aider le jeune à insérer son histoire personnelle dans l'histoire du monde. La recherche de son identité est ici largement mise en valeur. Devenant l'acteur premier de son développement personnel, l'élève entreprend, d'où le terme « entrepreneuriat¹⁷ », l'élaboration de son identité personnelle.

Confronter mon histoire personnelle...

Même si l'histoire personnelle du jeune de 2^e secondaire est encore bien courte, elle n'en demeure pas moins riche en souvenirs, apprentissages, connaissances et expériences de toutes sortes. Elle est constituée en bonne partie de ses caractéristiques personnelles comme individu,

¹⁵ Le concept de compétences comprend les quatre grands domaines d'apprentissage que tout programme de formation doit contenir en vue du développement global de l'élève. Il s'agit des « savoirs » (plan cognitif), des « savoir-être » (plan affectif) et des « savoir-faire » (plan des habiletés) et des « savoir-vivre-ensemble » (plan social). Ce concept rappelle l'essentiel de la mission éducative de l'école, laquelle consiste non seulement à faire acquérir des connaissances aux élèves, mais aussi à « leur apprendre à apprendre », à « leur apprendre à être » et à « leur apprendre à vivre avec les autres ». Selon le Conseil supérieur de l'éducation, une compétence, dans son sens large, est « un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui permettent à une personne d'accomplir avec maîtrise des gestes cohérents entre eux et adaptés à des situations nouvelles, dans un domaine d'intervention » : CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, 1991, p. 30.

¹⁶ Le concept de compétences transversales renvoie à l'ensemble des compétences que l'élève doit acquérir et mettre en œuvre dans chacune des disciplines scolaires au-delà des compétences spécifiques de celles-ci.

¹⁷ Le terme « entrepreneuriat » fait référence ici à la décision du jeune de se prendre en charge en vue de donner une orientation précise et réfléchie au « sens » qu'il veut donner à sa vie, conformément non seulement à ses choix mais aussi à sa nature personnelle et profonde.

de ses réseaux de relations, du jeu des influences diverses qui s'exercent sur lui, des choix qu'il opère en vue de se réaliser ainsi que des réponses ou tentatives de réponses qu'il apporte aux questions existentielles. Tous ces éléments de son histoire personnelle, l'élève doit les découvrir, les comprendre et les enrichir. Pour ce faire, la confrontation de son histoire à des expériences et des façons de concevoir la vie autres que les siennes peut s'avérer précieuse. Confronter signifie ici comparer en rapprochant ses expériences personnelles ou ses manières d'« être » ou de « faire » avec d'autres expériences du même type qui ont marqué l'histoire d'individus ou de sociétés.

... à des expériences et des façons de concevoir la vie...

Les éléments extérieurs auxquels le jeune peut se référer pour construire son identité personnelle sont de deux ordres : des expériences qui se rapprochent sensiblement des siennes (par exemple, une situation familiale vécue dans un contexte culturel différent de celui du jeune) et des conceptions de vie jaillies d'expériences concrètes (par exemple, des réflexions de scientifiques, de philosophes, de croyants ou de croyantes sur l'un ou l'autre des aspects de la vie).

... principalement inspirées de la tradition judéo-chrétienne

Le travail de confrontation proposé s'effectuera à partir de quatre sources d'information distinctes, parmi lesquelles la tradition judéo-chrétienne occupera une place prépondérante. Puisqu'il s'agit ici d'un programme d'enseignement moral et religieux catholique, l'élève sera invité à relire son histoire personnelle à la lumière de situations analogues vécues par des personnages bibliques ou des croyants d'hier et d'aujourd'hui. La réflexion chrétienne qui s'en dégage peut devenir source d'accomplissement et d'approfondissement de la personne.

3.2 Les compétences particulières

Le programme énonce trois compétences particulières. Libellées en fonction d'un aspect singulier de l'expérience des jeunes de 13 ou 14 ans, elles leur permettent de tendre graduellement vers l'acquisition de la compétence générale.

VOLETS	COMPÉTENCES PARTICULIÈRES
Volet d'introduction Une histoire à soi	
Premier volet Mes communautés d'appartenance	Rendre compte de valeurs et d'attitudes qui m'aideront à croître dans mes communautés d'appartenance.
Deuxième volet Des réalités bien à moi	Discerner en moi et autour de moi des éléments favorisant la construction de mon identité personnelle.
Troisième volet Des questions de toujours	Justifier mes prises de position concernant des questions de toujours.
Conclusion Une histoire à suivre	

3.3 Les compétences transversales

À l’instar des autres programmes disciplinaires, l’enseignement moral et religieux catholique contribue à l’acquisition, par les élèves, de compétences transversales. Celles-ci sont d’ordre intellectuel (I), méthodologique (M), personnel et social (PS) et de la communication (C). Quoique cela se fasse à des degrés divers, toutes ces compétences transversales peuvent être mises à contribution dans le présent programme d’études.

M	I	PS	C	COMPÉTENCES TRANSVERSALES
			X	Communiquer de façon appropriée.
		X		Développer son identité personnelle.
		X		Entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses.
	X			Exercer sa pensée critique.
X				Exploiter les technologies de l’information et de la communication pour faire des apprentissages.
	X			Exploiter l’information.
		X		Faire preuve de sens éthique.
	X			Mettre en œuvre sa pensée créatrice.
X				Pratiquer des méthodes de travail efficaces.
	X			Résoudre des problèmes.
		X		Travailler en coopération.

4 LA STRUCTURE DU PROGRAMME

Appartenant au premier cycle du secondaire, le nouveau programme d’études de 2^e secondaire partage nécessairement un certain nombre de points communs avec les programmes de 1^{re} et de 3^e secondaire. C’est particulièrement vrai sur le plan du choix de l’approche axée sur le développement de compétences et de la démarche d’enseignement-apprentissage engagée dans chacun de ces programmes d’études.

Par ailleurs, ce programme d’études présente des aspects radicalement nouveaux. À la lumière de consultations menées auprès d’enseignantes et d’enseignants de 2^e secondaire, il est apparu qu’avec les jeunes de ces classes, « il faut que ça bouge » : en conséquence, un programme d’études articulé autour de thèmes inusités, variés, choisis à partir de leurs attentes et traités rapidement semble la formule appropriée pour cette population scolaire.

4.1 Les volets du programme et les thèmes abordés

Le nouveau programme d’études de 2^e secondaire comporte neuf thèmes distribués en trois volets distincts. Une introduction et une conclusion encadrent l’ensemble du programme :

- le premier volet, « Mes communautés d’appartenance » comporte les thèmes suivants : la famille, les amis et les amies, le milieu scolaire;

- le deuxième volet, « Des réalités bien à moi » comprend les thèmes suivants : le potentiel du jeune, les influences extérieures, le « style »;
- le troisième volet, « Des questions de toujours » porte sur les thèmes suivants : la foi en Dieu, la vie après la mort, des pratiques magiques.

Le premier thème de chacun des volets (« La famille », « Mon potentiel », « La foi en Dieu »), aussi appelés « thèmes prescriptifs », devront être vus de façon obligatoire. Ils sont particulièrement importants au regard de la construction de l'identité du jeune et de l'élaboration du journal autobiographique qu'il aura à rédiger tout au long de son année d'apprentissage.

Ces thèmes seront nécessairement abordés dans l'ordre précité, celui-ci répondant à une certaine logique en ce qui concerne les étapes de la vie. En effet, le premier volet représente le passé de l'élève, « ses racines », dont la principale est sa famille; le deuxième volet réfère à son présent, sa réalité actuelle, faite d'abord de son potentiel; et le troisième volet concerne son propre avenir, ses questions, sa projection dans l'avenir, sur le plan de sa foi, de ses questions existentielles, etc.

Par ailleurs, les deux thèmes complémentaires par rapport à chacun des thèmes prescriptifs (les thèmes 2 et 3, 5 et 6 ainsi que 8 et 9) pourraient être vus soit de façon intégrée au thème prescriptif, soit de manière distincte. Dans ce dernier cas, l'enseignante ou l'enseignant aura à choisir celui qui convient le mieux à son groupe d'élèves, sachant qu'il sera difficile, par manque de temps, de traiter les trois thèmes d'un même volet.

Au total, 30 p. 100 du temps alloué à l'enseignement moral et religieux catholique pourra être consacré à chacun des volets portant sur un thème précis et 10 p. 100 à l'introduction et à la conclusion du programme d'études.

4.2 Les composantes des thèmes abordés

Le développement de chaque thème abordé dans le programme d'études s'appuie sur deux axes : la problématique et les sources d'information.

4.2.1 La problématique

La problématique comporte trois éléments ayant chacun une fonction particulière. Le premier, « Regard sur l'expérience vécue », permet à l'élève de 13 ou 14 ans d'exprimer ses opinions, ses préoccupations ou ses expériences quant au thème abordé. Le deuxième, « Élément déclencheur », présente une affirmation-choc pour déstabiliser l'élève dans ses perceptions, le faire réagir. De plus, cette affirmation-choc l'amène à argumenter et à justifier ses points de vue. Le troisième élément, « Interrogation clé », permet d'orienter la recherche dans le sens de l'énoncé de la compétence particulière.

La problématique constitue en fait un tremplin pour la recherche. Elle offre au jeune l'occasion de participer à des débats et elle permet au personnel enseignant de motiver les élèves à exécuter les tâches d'apprentissage qui leur seront proposées. Aussi, les réflexions et les réactions qu'elle fera surgir constituent un ensemble de points de vue que les élèves auront à vérifier au long et au terme de leur étude.

La problématique peut être abordée par l'intermédiaire d'une mise en situation. Elle permet une plus grande spontanéité des jeunes qui réagissent souvent inopinément aux situations vécues, du fait qu'ils sont rejoints sur leur propre terrain. Ses énoncés constitutifs peuvent être reformulés selon le profil de chaque classe.

4.2.2 Les quatre sources d'information

Puisque le temps consacré à l'enseignement moral et religieux catholique est vu comme un lieu de questionnement et de recherche, les élèves sont invités à poursuivre une recherche personnelle ou de groupe à partir de l'interrogation clé de la problématique. Diverses sources d'information s'offrent alors à eux. La plus importante d'entre elles est sans contredit la source intitulée « La tradition judéo-chrétienne », qui revêt un caractère prescriptif et qui oblige à lui consentir un temps d'étude suffisant. Les autres sources d'information sont les suivantes : « La diversité culturelle et religieuse », « L'action » et « L'intériorité ». Chacune joue une fonction particulière et présente différents éléments de contenu. L'activité d'apprentissage sera intéressante dans la mesure où ces éléments seront abordés en interaction. Si cela lui paraît nécessaire, l'enseignante ou l'enseignant peut enrichir une source d'information.

La tradition judéo-chrétienne

Dans la source d'information intitulée « La tradition judéo-chrétienne », l'élève a accès à des textes ou à des récits bibliques qui peuvent éclairer sa recherche. Ces références bibliques présentent des pistes de réponse particulièrement intéressantes au regard de la compétence visée. Dans chacun des thèmes abordés, au moins deux textes bibliques sont présentés (l'un emprunté au Premier Testament (PT), l'autre, au Nouveau Testament (NT)), portant précisément sur le thème en question et la compétence particulière à développer chez l'élève.

D'autre part, cette source d'information déborde largement la simple référence aux textes bibliques. Elle comprend aussi de riches enseignements de l'Église (textes conciliaires, encycliques, messages des papes, orientations pastorales des évêques, etc.) de même que des écrits de théologiens. Des éléments de cet ordre seront présentés à l'intérieur de cette source d'information, sous la rubrique « Une réflexion chrétienne ».

Enfin, la même source d'information comprend également le témoignage de chrétiens et de chrétiennes de tous les temps, engagés dans la vie active ou contemplative. À cet égard, les sources d'information intitulées « L'action » et « L'intériorité » peuvent être vues comme des prolongements ou des facettes de la source d'information de base, soit « La tradition judéo-chrétienne ». Il reste entendu, cependant, que des témoins appartenant à d'autres traditions religieuses ou même sans tradition religieuse peuvent être mentionnés comme étant particulièrement inspirants pour les élèves.

La diversité culturelle et religieuse

La source d'information intitulée « La diversité culturelle et religieuse » fait référence au caractère pluraliste de la société d'aujourd'hui et à la diversité des points de vue qu'elle véhicule sur différents aspects de la vie. Dans cette source d'information, on permet à l'élève d'explorer des expériences et des conceptions de vie issues de cultures ou de traditions religieuses autres que catholique. Ces dernières offrent certaines réponses aux questions soulevées dans la

problématique. Le recours à cette source d'information permet à l'élève de faire preuve de respect et d'ouverture, en même temps qu'il l'amène à développer un esprit critique.

L'action

La source d'information ayant pour nom : « l'action » fait référence à des personnes ou à des groupes, d'hier ou d'aujourd'hui, engagés dans la société et dont le témoignage peut s'avérer précieux pour des jeunes en quête d'identité. La référence à de tels témoins sera d'autant plus significative s'ils sont choisis dans l'entourage de vie immédiat des jeunes.

L'intériorité

Puisant à la source d'information intitulée « l'intériorité »¹⁸, l'élève est invité à entrer en lui-même et à tirer profit de ses ressources intérieures. Un regard de l'intérieur s'avère indispensable dans l'élaboration d'une identité personnelle. Si l'on permet ainsi à l'élève de s'arrêter, de faire silence, et d'entrer dans son monde intérieur, celui-ci sera à même de découvrir les sentiments qui l'habitent, les véritables motifs de sa manière d'agir et leurs effets sur son identité personnelle. Les techniques ou les démarches d'intériorisation relèvent du choix de l'enseignante ou de l'enseignant.

Le **tableau 1** illustre la façon dont les problématiques et les sources d'information s'articulent à l'intérieur de chacun des thèmes d'un volet.

¹⁸ Bernard DESCOULEURS. *Repères pour vivre*, Paris, Desclée de Brouwer, 1999, p. 278 : « La vie spirituelle commence avec l'expérience de l'intériorité, avec le mouvement de « rentrée en soi-même », pour rejoindre ce lieu de naissance de soi, ce que de nombreux maîtres spirituels nomment « la source ». Descendre ainsi au plus profond de soi, ce n'est pas se perdre en soi tel Narcisse s'abîmant dans la contemplation de sa propre image, car rejoindre la source, c'est précisément s'ouvrir à l'au-delà de soi, au plus grand que soi, à ce qui en nous « passe infiniment l'homme ». C'est s'ouvrir à une transcendance. Cette expérience spirituelle n'est pas encore l'expérience religieuse, elle ne débouche pas nécessairement sur la relation à un Dieu personnel. Une vie spirituelle est possible hors religion.

« Il y a passage du spirituel au religieux proprement dit lorsque l'expérience spirituelle devient reconnaissance de la Présence de l'Autre transcendant. Dans les religions monothéistes, cet Autre est le Dieu unique personnel. Au sein du christianisme, saint Augustin a exprimé magnifiquement cette reconnaissance de la Présence de l'Hôte intérieur : " Tu nous as faits pour Toi, ô Dieu, et notre cœur est sans repos tant qu'il ne repose pas en Toi. " »

Tableau 1

Premier Volet : Mes communautés d'appartenance
Compétence particulière :
Rendre compte de valeurs et d'attitudes qui m'aideront à croître
dans mes communautés d'appartenance

		Thème 1 La famille	Thème 2 Les amis et les amies	Thème 3 Le milieu scolaire	
LES SOURCES D'INFORMATION	LA PROBLÉMATIQUE	<p>Regard sur l'expérience Qu'est-ce qui se vit actuellement dans les familles?</p> <p>Élément déclencheur « Les problèmes actuels des familles sont liés à un manque de valeurs ». Argumentation.</p> <p>Interrogation clé Quelles valeurs et attitudes faut-il privilégier dans une vie de famille?</p>	<p>Regard sur l'expérience Est-il important d'avoir des amis? Pourquoi?</p> <p>Élément déclencheur « Il faut parfois se méfier de ses amis ou de ses amies. » Argumentation..</p> <p>Interrogation clé Quelles valeurs et attitudes faut-il privilégier dans une relation</p>	<p>Regard sur l'expérience Est-il important d'aller à l'école? Pourquoi? Quels sont les aspects positifs et négatifs de ma vie scolaire? Élément déclencheur « Quand l'école est « ennuyeuse », c'est la faute des élèves. » Argumentation.</p> <p>Interrogation clé Quelles valeurs et attitudes faut-il privilégier dans un milieu scolaire?</p>	
	LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET RELIGIEUSE	Exemples de familles d'horizons culturels et religieux divers : (valeurs et attitudes privilégiées par ces familles) : <ul style="list-style-type: none"> - la famille indienne; - la famille haïtienne; - la famille libanaise, etc. 	Exemples de mouvements qui permettent à des jeunes de créer une appartenance à un groupe d'amis (valeurs et attitudes privilégiées dans ces relations amicales) : <ul style="list-style-type: none"> - le scoutisme; - la jeunesse étudiante catholique; - la jeunesse du monde. 	Exemples de contextes scolaires et éducatifs différents dans le monde ((valeurs et attitudes vécues par des jeunes dans ces contextes) : <ul style="list-style-type: none"> - au Japon; - au Québec; - dans certains pays pauvres ou en guerre, etc. 	
	LA TRADITION JUDÉO-CHRÉTIENNE	<p>Textes bibliques PT : Joseph pardonne à ses frères (Gn 37-50). NT : La vraie parenté de Jésus déborde les liens parentaux (Mt 12, 46-50).</p> <p>Réflexion chrétienne Des valeurs familiales selon l'Assemblée des évêques du Québec.</p>	<p>Textes bibliques PT : L'amitié de David et de Jonathan demeure malgré les obstacles (1 S 18-20). NT : Jésus garde son amitié à Pierre malgré son reniement (Lc 22, 31-34; 54-62).</p> <p>Réflexion chrétienne L'amitié comme l'amour sont des réalités « à faire », à bâtir.</p>	<p>Textes bibliques PT : Les prophètes rappellent la Parole de Dieu (Jr 7, 1-7 ; DT 6, 4-9). NT : Jésus, prophète et pédagogue. (Jn 12, 49-50; Lc 24, 13-35).</p> <p>Réflexion chrétienne Des valeurs pour le milieu scolaire, selon la Congrégation pour l'éducation catholique.</p>	
	L'ACTION	Référence à des personnes ou à des groupes engagés dont l'action rend de nombreux services aux populations et s'inspire de valeurs, d'attitudes et de projets aptes à encourager le jeune à croître dans ses communautés d'appartenance.			
	L'INTÉRIORITÉ	Mise en œuvre de pratiques d'intériorité ou référence à celles-ci en vue de permettre à l'élève de s'arrêter pour trouver des valeurs, des attitudes et des pistes d'action qui l'aideront à croître dans ses communautés d'appartenance.			

Tableau 1 (suite)

Deuxième volet : Des réalités bien à moi
Compétence particulière :
Discerner en moi et autour de moi des éléments favorisant
la construction de mon identité personnelle

		Thème 4 Mon potentiel	Thème 5 Des influences extérieures	Thème 6 Mon style	
LES SOURCES D'INFORMATION	LA PROBLÉMATIQUE	<p>Regard sur l'expérience Les jeunes ont des forces et des faiblesses : Quelles sont-elles? D'où viennent-elles?</p> <p>Élément déclencheur « Je suis pleinement responsable de ce que je suis et deviens. » Argumentation.</p> <p>Interrogation clé Comment gérer mes forces et mes faiblesses?</p>	<p>Regard sur l'expérience Sur les jeunes s'exercent des influences nombreuses et variées. Sont-elles toutes valables?</p> <p>Élément déclencheur « Les jeunes sont des girouettes sans direction. » Argumentation.</p> <p>Interrogation clé Comment réagir devant les influences qui s'exercent sur moi et les autres?</p>	<p>Regard sur l'expérience Le style d'une personne semble important pour beaucoup de monde. Qu'est-ce que j'en pense?</p> <p>Élément déclencheur « Le style des jeunes est plus un masque qu'un miroir. » Argumentation.</p> <p>Interrogation clé Comment réagir devant le style des autres et le mien?</p>	
	LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET RELIGIEUSE	<p>Exemples de personnes appartenant à diverses cultures qui ont développé et utilisé leur potentiel dans le monde :</p> <ul style="list-style-type: none"> - artistique; - scientifique; - du militantisme. 	<p>Influence de la culture contemporaine (médias, publicité, littérature, musique, Internet) sur l'identité des jeunes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les effets positifs; - les effets négatifs. 	<p>Divers styles d'un point de vue culturel et religieux dans la société (significations et messages véhiculés) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les groupes de jeunes d'aujourd'hui ; - les groupes nationaux et religieux. 	
	LA TRADITION JUDEO-CHRETIENNE	<p>Textes bibliques PT : Conscients de leurs limites, des prophètes hésitent à remplir leur mission : Moïse (Ex 3, 11-12 ; 14, 1-4) ; Jérémie (Jr 1,4-10).</p> <p>NT : Parables de Jésus : la parabole du grain de moutarde ; la parabole du levain, des talents (Mt 13, 31-33; Mt 25, 14-30).</p> <p>Réflexion chrétienne L'importance de se connaître pour pouvoir décider de ce que l'on fera de sa vie, de son potentiel.</p>	<p>Textes bibliques PT : Les Israélites laissés à eux-mêmes retombent dans l'idolâtrie : l'histoire du veau d'or (Ex 32, 1-6).</p> <p>NT : Jésus refuse gloire, richesse et domination par fidélité à lui-même et à Dieu (Lc 4, 1-13).</p> <p>Réflexion chrétienne Le témoignage des martyrs, comme illustration de la fidélité à soi et à ses convictions.</p>	<p>Textes bibliques PT : L'être humain regarde le visage, mais le Seigneur regarde le cœur (Si 11, 1-6).</p> <p>NT : Aller au-delà des apparences : Jésus dépasse le style des personnes et voit leur cœur (Lc 7, 36-50).</p> <p>Réflexion chrétienne L'importance relative du « paraître ».</p>	
	L'ACTION	<p>Référence à des personnes ou à des groupes engagés dans l'action, dont les expériences ont eu des effets positifs sur l'élaboration de leur identité personnelle et l'amélioration de leur milieu de vie</p>			
	L'INTÉRIORITÉ	<p>Mise en œuvre de pratiques d'intériorité ou référence à celles-ci en vue de permettre à l'élève de s'arrêter pour prendre conscience des divers éléments qui l'habitent ou l'environnent exerçant ainsi une influence sur son identité personnelle.</p>			

Tableau 1 (suite)

Troisième volet : Des questions de toujours
Compétence particulière :
Justifier mes prises de position en rapport avec des questions de toujours

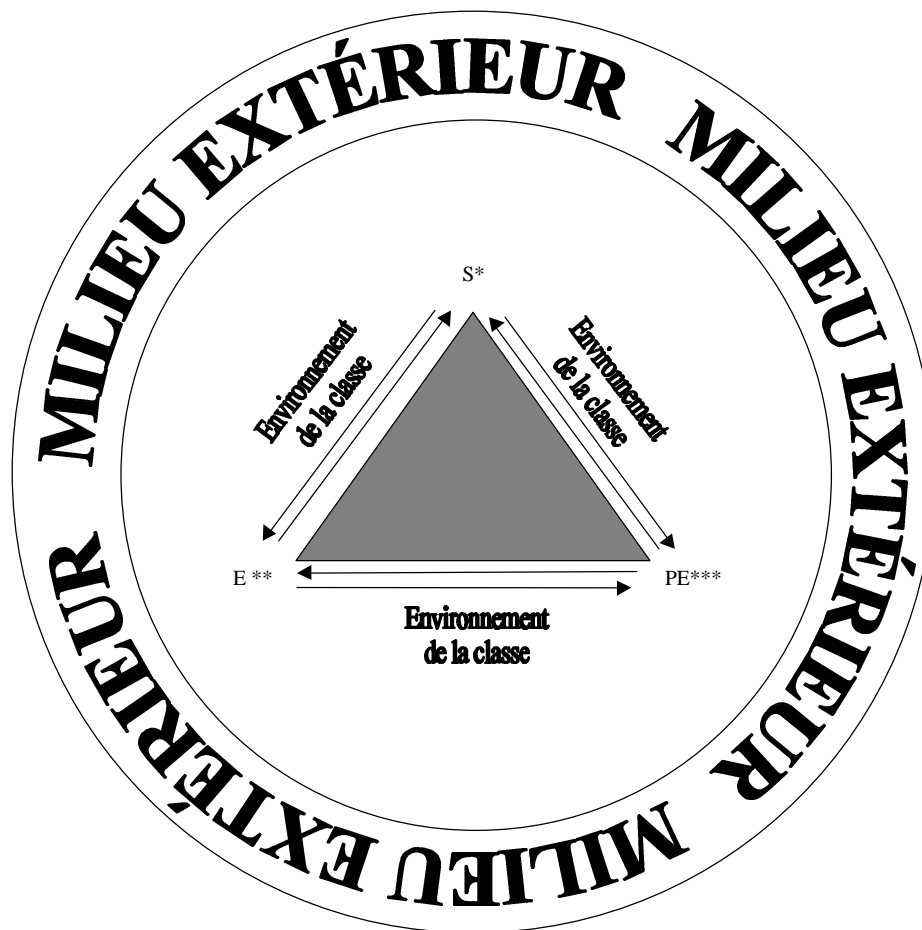
		Thème 7 La foi en Dieu	Thème 8 La vie après la mort	Thème 9 Des pratiques magiques
LES SOURCES D'INFORMATION	LA PROBLÉMATIQUE	<p>Regard sur l'expérience Dieu : Qu'en sais-tu? Qu'en penses-tu ?</p> <p>Élément déclencheur « Il y a plein de bonnes raisons de croire en Dieu. » Argumentation.</p> <p>Interrogation clé Quelles sont mes raisons de croire ou non en l'existence de Dieu?</p>	<p>Regard sur l'expérience vécue La vie après la mort, qu'en sais-tu? Qu'en penses-tu ?</p> <p>Élément déclencheur La vie aurait du sens, même s'il n'y avait rien après la mort. Argumentation.</p> <p>Interrogation clé Quelles sont mes raisons de croire ou non en une vie après la mort?</p>	<p>Regard sur l'expérience vécue Les pratiques magiques, Qu'en sais-tu? Qu'en penses-tu ?</p> <p>Élément déclencheur Les pratiques magiques, c'est de la foutaise. Argumentation.</p> <p>Interrogation clé Quelles sont mes raisons de croire ou non à la valeur des pratiques magiques?</p>
	LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET RELIGIEUSE	<p>Positions diverses sur l'existence de Dieu :</p> <ul style="list-style-type: none"> – le croyant; – l'athée; – l'agnostique. 	<p>Visions de diverses cultures et religions sur des rites funéraires :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'Égypte ancienne – les religions orientales 	<p>Des pratiques magiques vues à travers l'histoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> – divination – sorcellerie – spiritisme – occultisme.
	LA TRADITION JUDÉO-CHRÉTIENNE	<p>Textes bibliques PT : Le récit de la Création souligne l'existence de Dieu à l'origine du monde (Gn 1). NT : Dieu s'incarne en Jésus qui le révèle comme un Père (Prologue de Jn 1, 9-14).</p> <p>Réflexion chrétienne La figure de Jésus-Christ, bien inscrite dans l'histoire des humains, signe de la présence de Dieu.</p>	<p>Textes bibliques PT : L'idée de résurrection est déjà présente dans le PT. (Dn 12, 2-4 ; Job 19, 23-27). NT : Premier-né d'entre les morts, le Christ assure la résurrection à ceux et celles qui croient en lui (Jn 6, 35-40).</p> <p>Réflexion chrétienne Des éléments de la liturgie et du Credo des chrétiens.</p>	<p>Textes bibliques PT : Le croyant est invité à ne pas s'adonner à des pratiques magiques (Dt 18, 9-13). NT : Jésus refuse de donner des signes d'ordre magique (Mt 16, 1-4).</p> <p>Réflexion chrétienne Le thème de la communion des saints et les mises en garde de l'Église.</p>
	L'ACTION	<p>Référence à des personnes ou à des groupes engagés dans l'action qui se sont situés par rapport à ces questions de toujours ou qui ont engagé leur vie à la suite de ces découvertes.</p>		
L'INTÉRIORITÉ	<p>Mise en œuvre de pratiques d'intériorité ou référence à celles-ci en vue de permettre à l'élève de s'arrêter pour trouver en lui des pistes de réponse à ces questions de toujours.</p>			

5 LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Dans le présent programme, on conçoit l'apprentissage comme un processus actif et constructif de changement intérieur qui favorise le développement de la personnalité de l'élève. Cet apprentissage est fondé sur une démarche pédagogique où l'élève, le personnel enseignant et différents types de savoirs sont en interaction dynamique. Cette dernière, qui se vit dans l'environnement immédiat de la classe, profite également du milieu extérieur.¹⁹ On affirme aussi que l'élève est le principal agent de son développement et qu'il importe de solliciter constamment sa participation pour lui permettre d'acquérir des compétences et d'évaluer ses apprentissages. On croit de plus que l'enseignante ou l'enseignant, en raison de son savoir-faire et de sa relation privilégiée avec l'élève, joue un rôle essentiel et irremplaçable au regard des compétences que chaque jeune doit acquérir. On y soutient enfin que les savoirs religieux, s'ils sont présentés de façon dynamique et attrayante, peuvent être un facteur qui stimule sa croissance. Le **shéma 1** présente la dynamique que crée la démarche pédagogique, dans le programme, entre ses éléments essentiels.

¹⁹ Le milieu extérieur de la classe fait référence à toutes les réalités avec lesquelles le personnel enseignant et les élèves sont en relation en dehors des heures de cours et qui peuvent faciliter l'enseignement ou l'apprentissage. Il peut s'agir de personnes rencontrées, d'expériences vécues, de reportages, de films, de téléromans et de spectacles vus, d'articles et de livres lus, du bulletin de nouvelles entendu, etc.

Schéma 1
LA DYNAMIQUE CRÉÉE
PAR LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE



- * S : Savoirs.
- ** E : Élèves.
- *** PE : Personnel enseignant.

5.1 Les étapes de la démarche pédagogique

Pour chaque volet du programme, la démarche pédagogique s'articule autour de trois étapes distinctes mais liées entre elles, soit la préparation, la réalisation et l'intégration des apprentissages²⁰. Tout au long des trois étapes, l'élève acquiert graduellement les compétences énoncées précédemment.

5.1.1 La préparation des apprentissages

La première étape place l'élève en situation d'apprentissage. C'est l'occasion de prendre connaissance de la compétence particulière à acquérir et de chercher à percevoir son sens et sa portée. L'élève exprime ses savoirs au regard de cette compétence et fait part des expériences personnelles bibliques auxquelles elle renvoie. Il formule les questions que la compétence soulève et circonscrit une problématique.

L'élève prend connaissance de la tâche d'apprentissage proposée : il cherche à découvrir en quoi son exécution pourrait lui être utile dans son cheminement personnel, à en saisir les exigences et anticipe les stratégies à travers lesquelles il lui sera possible de l'accomplir. Son travail doit être planifié en fonction de la tâche en question.

Pour sa part, l'enseignante ou l'enseignant réunit les meilleures conditions pour l'apprentissage : elle ou il présente à l'élève la compétence à acquérir, cherche à lui en faire saisir le sens et la portée, lui fait circonscrire une problématique, suscite le questionnement, explique la tâche à effectuer, informe l'élève sur les ressources disponibles et lui apporte des éléments de motivation.

5.1.2 La réalisation des apprentissages

La deuxième étape amène progressivement l'élève en situation d'apprentissage à acquérir la compétence particulière visée et à utiliser certaines stratégies cognitives et métacognitives²¹ qui concernent la tâche à exécuter. L'élève planifie son travail, il consulte et utilise les ressources disponibles. Il verbalise ou écrit dans son journal ses réussites ainsi que les difficultés éprouvées et cherche des pistes de réponse à la problématique et aux questions soulevées au cours de la première étape. Cela lui permet de prendre conscience de son identité, d'éclairer et d'enrichir ses perceptions de même que de vérifier ses acquis et de jauger sa motivation.

²⁰ Au cours d'une leçon, comme de l'année scolaire (voir le tableau 2), l'essentiel des caractéristiques de chacune des étapes de la démarche pédagogique devrait être appliqué. En effet, chaque cours devrait comporter une étape en vue de préparer l'élève à l'exécution d'une tâche, une autre où chaque jeune accomplit celle-ci et une dernière qui lui permet d'objectiver les savoirs acquis.

²¹ Les stratégies cognitives regroupent l'ensemble des tâches qui permettent à l'élève d'acquérir des connaissances déclaratives ou des connaissances procédurales. La résolution de problèmes, l'exercice de sa pensée critique, l'application d'une méthode d'exploration biblique, la prise de décision et les façons de traiter l'information en sont des exemples. Les stratégies métacognitives comprennent l'ensemble des tâches à travers lesquelles l'élève fait l'autogestion de son processus d'apprentissage. Les grilles d'autoévaluation et toutes les formes d'objectivation qui lui permettent de prendre conscience de la manière dont il ou elle s'y prend pour apprendre, d'adapter son processus d'apprentissage ou de contrôler les aspects affectifs liés à son apprentissage en sont des exemples.

De son côté, l'enseignante ou l'enseignant agit à titre de guide et joue ainsi un rôle d'agent facilitateur. C'est ainsi qu'il fait répéter par l'élève l'objectif à atteindre ou la compétence à acquérir, lui explique les stratégies d'apprentissage nécessaires à l'exécution de la tâche, l'accompagne et le stimule pour leur utilisation, l'aide à planifier son travail, souligne ses acquis, prête attention à ses attitudes dans l'exécution de la tâche et lui accorde un soutien personnalisé dans sa recherche d'identité.

5.1.3 L'intégration des apprentissages

Conclusion de la démarche pédagogique, la troisième étape permet à l'élève de faire un retour sur la situation d'apprentissage vécue selon la problématique énoncée et d'en faire le bilan. C'est l'occasion pour celui-ci d'objectiver les connaissances acquises, particulièrement celles qui ont trait à l'élaboration de son identité, et d'exprimer comment et pourquoi son apprentissage a eu lieu. L'élève rapporte ses forces et ses faiblesses au regard des stratégies adoptées et cherche des façons de surmonter ses difficultés, s'il lui fallait recourir de nouveau à ces stratégies. Cela lui permet d'utiliser les savoirs acquis dans d'autres situations, telles que ses expériences personnelles ou celles d'autres personnes. L'élève exprime son avis quant aux compétences acquises et quant à ses sentiments à cet égard et il cherche à savoir en quoi celles-ci pourraient lui être utiles dans d'autres dimensions ou à d'autres étapes de sa vie.

En invitant l'élève à effectuer un retour sur la situation d'apprentissage vécue, à l'objectiver et à dire en quoi ses apprentissages peuvent lui être utiles pour sa croissance personnelle, l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle capital. Cela permet à l'élève de découvrir ses motivations profondes ainsi que sa façon d'être et d'agir, de se responsabiliser par rapport à sa quête de sens personnel et à l'orientation qu'il veut donner à sa vie. On lui fournit ainsi l'occasion de boucler la boucle par rapport à son cheminement : l'enseignante ou l'enseignant joue alors un rôle d'agent intégrateur.

Le **tableau 2** schématise les trois étapes de la démarche pédagogique.

Tableau 2

LES TROIS ÉTAPES DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

PREMIÈRE ÉTAPE : LA PRÉPARATION DES APPRENTISSAGES	
<p>L'enseignante ou l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - annonce la compétence à acquérir; - fait s'exprimer l'élève sur ses savoirs au regard de la compétence à acquérir et des expériences personnelles et collectives auxquelles elle renvoie; - suscite le questionnement et fait circonscrire une problématique; - motive l'élève et l'initie à la tâche à exécuter. <p>L'enseignante ou l'enseignant est l'agent PROMOTEUR de l'expérience d'apprentissage.</p>	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prend connaissance de la compétence à acquérir et cherche à en saisir le sens et la portée; - exprime ses savoirs au regard de la compétence à acquérir et des expériences auxquelles elle renvoie; - formule ses questions et circonscrit une problématique; - prend connaissance de la tâche à accomplir et cherche à en connaître la valeur et les exigences. <p>L'élève se PRÉPARE à l'expérience d'apprentissage.</p>
DEUXIÈME ÉTAPE : LA RÉALISATION DES APPRENTISSAGES	
<p>L'enseignante ou l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fait répéter par l'élève la compétence à acquérir et la tâche à exécuter; - explique à l'élève les stratégies d'apprentissage à utiliser pour répondre à la question posée; - guide et stimule l'élève dans sa recherche et l'aide à planifier son travail; - prête attention aux attitudes de l'élève dans l'exécution de la tâche à accomplir; - accorde un soutien personnalisé aux élèves dans leur recherche d'identité. <p>L'enseignante ou l'enseignant est l'agent FACILITATEUR de l'expérience d'apprentissage</p>	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sait redire en ses mots la compétence à acquérir; - s'assure de bien comprendre les stratégies à utiliser et peut les réexpliquer en ses mots; - planifie son travail et utilise les ressources mises à sa disposition; cherche des pistes de réponse aux questions de départ; enrichit ses perceptions; vérifie ses acquis. <p>L'élève RÉALISE l'expérience d'apprentissage.</p>
TROISIÈME ÉTAPE : L'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES	
<p>L'enseignante ou l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - invite l'élève à énoncer ce qu'il a appris (découvertes, réponses aux questions, problématique) par différents moyens d'expression; - invite l'élève à exprimer les conséquences de ses apprentissages sur sa vie personnelle; - invite l'élève à utiliser la compétence acquise dans d'autres dimensions de sa vie. <p>L'enseignante ou l'enseignant est l'agent CATALYSEUR de l'expérience d'apprentissage</p>	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - objective ses connaissances au regard de la problématique de départ, exprime comment et pourquoi ses apprentissages ont eu lieu ainsi que ses sentiments au regard de la tâche exécutée; - explique en quoi la compétence acquise pourrait lui être utile; - applique la compétence acquise à une autre situation de vie (la sienne ou celle d'un autre). <p>L'élève INTÈGRE l'expérience d'apprentissage</p>

5.2 La démarche pédagogique et la gestion de classe

La démarche pédagogique proposée dans le programme a une incidence sur la façon d'animer le cours d'enseignement moral et religieux catholique.

5.2.1 La gestion des ressources matérielles

Pour aider l'élève à acquérir l'ensemble des compétences particulières et des compétences transversales visées, le cours d'enseignement moral et religieux catholique pourrait prendre l'aspect d'un laboratoire comportant une diversité de ressources techniques et didactiques²². Celles-ci pourraient, par exemple, être rassemblées, suivant leur genre, en des lieux permettant d'y avoir accès facilement et efficacement. Des bibles, des dictionnaires, des périodiques, des volumes à thème, un globe terrestre ainsi que des cartes géographiques anciennes et actuelles pourraient être comptés au nombre des ressources. Aussi, un tableau, un écran, un rétroprojecteur, un magnétophone et des ordinateurs reliés au réseau Internet pourraient être des ressources précieuses. Une mise en évidence de la planification du travail à effectuer à court et à moyen terme, en classe comme à la maison, pourrait être utile à l'enseignement et à l'apprentissage. Enfin, l'ameublement de la salle devrait rendre possible le travail en équipe.

5.2.2 La gestion des ressources humaines

Chacune des étapes de la démarche fait appel à des activités particulières qui ont une incidence sur la gestion des ressources humaines, à savoir les élèves, le personnel enseignant et d'autres personnes-ressources qui pourraient apporter leur contribution (animateur ou animatrice spirituelle et d'engagement communautaire, enseignante ou enseignant d'une autre discipline ou toute autre personne invitée).

À l'étape de la préparation des apprentissages, les interventions des élèves (questions, commentaires, éclaircissements, inquiétudes, etc.) doivent être considérées comme une contribution originale à la réflexion du groupe. Il doit en être ainsi tout au long de la démarche. Aussi, des personnes-ressources peuvent animer une mise en situation stimulante pour l'élève.

L'étape de la réalisation des apprentissages nécessite des activités collectives permettant de faire le point sur ce qui a été fait et sur ce qui va être fait. Au cours de celles-ci, le personnel enseignant explique les stratégies cognitives et métacognitives à utiliser. Durant la deuxième étape, un travail d'équipe encadré et soutenu favorise l'autonomie, la responsabilisation et la coopération de l'élève. Aussi, à cette étape, le personnel enseignant veille à ce que les élèves du groupe qui lui semblent en mesure d'apporter une aide aux autres élèves puissent le faire.

²² Cette organisation est de beaucoup facilitée lorsque l'enseignante ou l'enseignant dispose d'une seule salle de classe pour tous les groupes d'un même échelon.

Enfin, l'étape de l'intégration des apprentissages comprend des activités individuelles et collectives (bilan, évaluation globale, présentation devant la classe du travail effectué). Des personnes du milieu peuvent être invitées à raconter une expérience personnelle en relation avec la situation humaine particulière à un volet donné. À partir de leur témoignage, l'élève pourra utiliser les connaissances acquises au cours de l'étape de réalisation des apprentissages. L'évaluation prévue dans chaque volet pourrait se faire par des activités d'intégration qui s'inspirent des propositions précédentes ou qui sont reliées au journal autobiographique du jeune.

6 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'évaluation des apprentissages demeure une réalité essentielle du programme d'enseignement moral et religieux catholique. Elle permet au personnel enseignant de vérifier le parcours de l'élève pour l'aider à se situer personnellement à cet égard. Elle donne également l'occasion à celui ou celle qui enseigne de juger de l'efficacité de son travail. De plus, elle devrait être faite de manière à développer chez l'élève le sens de l'autonomie et des responsabilités.

6.1 Les objets de l'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages concerne l'ensemble des apprentissages nécessaires à l'acquisition des compétences particulières du programme. Dès lors, non seulement elle doit porter sur les savoirs particuliers du programme, mais elle sera aussi basée sur les attitudes et les habiletés qui, ensemble, montrent que l'élève a acquis la compétence visée.

6.2 Les modalités de l'évaluation des apprentissages

On distingue deux grandes formes d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. La première est orientée vers une aide pédagogique immédiate et elle permet d'informer l'élève et le personnel enseignant sur les apprentissages faits tout au long de la démarche d'enseignement-apprentissage. Dans la seconde, on utilise des données en vue d'une sanction administrative pour faire passer l'élève dans la classe supérieure. Compte tenu de la philosophie sous-jacente aux compétences à acquérir dans le programme, on privilégie la première approche. On laisse la seconde au choix de chaque milieu scolaire.

6.2.1 L'évaluation formative interactive

L'évaluation formative interactive se déroule tout au long des trois étapes de la démarche d'apprentissage. Elle permet de suivre le parcours de l'élève et de voir si chaque jeune est en bonne voie d'acquiescer ce que l'on attend de sa part. Elle suppose une attention particulière à ses comportements, à ses questions, à ses actions et à ses erreurs en vue d'adapter, au besoin, les activités et les stratégies d'apprentissage planifiées. Des questionnaires de clarification et d'appréciation de valeurs, des échelles d'intérêt, des banques de questions de même que l'observation attentive de ce qui se passe en classe demeurent des modalités appropriées sur lesquelles l'enseignante ou l'enseignant pourra fonder son jugement.

6.2.2 L'évaluation formative d'étape

Au terme de la démarche d'apprentissage appliquée dans un volet donné, l'évaluation formative d'étape permet de vérifier, au moyen d'indicateurs de compétence, où se situe l'élève dans l'acquisition de la compétence annoncée. Cette évaluation rend compte des apprentissages faits par l'élève et de sa capacité à les utiliser en toutes circonstances. Elle permet d'adapter, au besoin, les activités à venir pour faciliter son progrès.

Différents instruments de mesure peuvent être ici utilisés, tels que des questions ouvertes, des rédactions de textes, des dessins ou des affiches, des communications orales, des échelles d'autoévaluation, des jeux de rôles, des tables rondes, des schémas intégrateurs, etc.

6.3 L'utilisation des résultats

Compte tenu du caractère personnel de la formation visée dans l'enseignement moral et religieux catholique, les résultats d'un ou d'une élève ne devraient pas servir de point de comparaison par rapport aux autres élèves mais plutôt quant aux comportements indicateurs énoncés. Au terme de chacun des volets abordés, l'enseignante ou l'enseignant pourrait permettre à l'élève, par exemple à l'aide d'une fiche, de jeter un regard critique et personnel sur ses résultats (degré de satisfaction, raisons des résultats, etc.) et de formuler des moyens à prendre pour s'améliorer. En vertu des relations élève-école-parents, ces derniers pourraient prendre connaissance de la fiche des résultats comportant l'autocritique de l'élève et y apporter leurs commentaires. Aussi, dans l'optique d'une approche éducative misant sur l'acquisition graduelle de compétences, l'utilisation d'un portfolio au long de l'année scolaire s'avère un outil de consignation des résultats pertinent et avantageux pour chacune des personnes engagées dans le processus d'évaluation.

7 LES RELATIONS ENTRE LE PRÉSENT PROGRAMME ET LES AUTRES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Le présent programme d'études est en relation avec l'ensemble des autres matières de la deuxième année du secondaire, d'une part, et l'enseignement moral et religieux catholique des autres années du secondaire, d'autre part.

7.1 Le présent programme d'études et les autres matières

L'enseignement moral et religieux catholique de deuxième secondaire, à l'instar des autres matières, doit permettre à l'élève d'acquérir des compétences transversales. De plus, à quelques différences près, la démarche pédagogique privilégiée ici est celle que l'on souhaite voir appliquée dans l'ensemble des disciplines.

Le présent programme s'inscrit en outre dans un rapport particulier de complémentarité avec les programmes de formation personnelle et sociale, de formation morale, de géographie, d'histoire et d'arts plastiques en favorisant l'expression d'habiletés particulières à ces derniers. Il peut être aussi lié au programme de français, puisqu'on peut y privilégier des stratégies de lecture, d'écriture et de communication orale tirées de ce dernier.

7.2 Le présent programme d'études et les autres programmes d'enseignement moral et religieux catholique du secondaire

La démarche d'apprentissage proposée dans le programme d'enseignement moral et religieux catholique a pour objet, tout au long du secondaire, d'amener l'élève à établir et à développer des relations significatives avec le monde qui l'entoure.

En première année du secondaire, des situations telles que des départs, des obstacles, des relations humaines harmonieuses ainsi qu'une discipline personnelle de vie donnent à l'élève l'occasion de s'intégrer progressivement dans le monde. Le jeune apprend alors à « faire son entrée dans ce monde ».

En deuxième année, la crise d'adolescence que le jeune vit engendre une crise d'identité. Il ressent le besoin de se centrer sur lui-même en vue de se définir, pour ensuite « se situer dans le monde ». En rédigeant son autobiographie, il apprend ainsi à mieux se connaître et à mieux comprendre sa place dans la société.

En troisième année, le jeune démontre déjà des signes d'affranchissement de son ego par son ouverture sur le monde extérieur. Il cherche à le déchiffrer en explorant divers thèmes comme le monde, la vie, le mal et la souffrance, les symboles. Il apprend donc « à signifier le monde ».

En quatrième année, le regard du jeune s'approfondit davantage et porte sur le monde des valeurs comme la liberté, l'amour, la justice. Il apprend de ce fait à « jauger le monde ».

Enfin, en cinquième année, le jeune adapte ses perceptions à la réalité du monde. Il approfondit sa vision de la diversité culturelle et religieuse et s'interroge sur les grands enjeux liés à des questions sociales, comme la violence, la pauvreté et le travail. Il apprend dès lors à « intervenir dans le monde ».

DEUXIÈME PARTIE :
LA DESCRIPTION DU PROGRAMME PAR VOLET

**VOLET D'INTRODUCTION :
UNE HISTOIRE À SOI**

Durée approximative : deux heures

LE BUT VISÉ

Le volet d'introduction au programme consiste en une explication de la prise en charge personnelle, ou « entrepreneuriat », que le jeune aura à accomplir durant son année scolaire. Trois objectifs sont rattachés à ce but.

Premier objectif : Permettre à l'élève de réfléchir sur le sens et la portée de certains gestes faits dans la société.

Le jeune est appelé à prendre conscience que la qualité de ses actes reflète les valeurs qu'il porte et traduit dans sa vie quotidienne. Ses attitudes constructives ou négatives façonnent sa personnalité et colorent son milieu.

Dans un premier temps, l'enseignant fera repérer à l'élève différents types de situations qu'il rencontre dans sa propre société ou dans d'autres sociétés plus éloignées (projets de motivation scolaire, organismes d'entraide locaux et mondiaux, projets pastoraux, vols collectifs, vengeances de gang, guerres de toutes sortes). Dans un deuxième temps, l'élève sera invité à reconnaître les motivations et les valeurs sous-jacentes à ces comportements. Il importe ici de bien expliciter les valeurs, car les élèves devront s'y référer souvent durant l'année scolaire. L'élève sera amené, dans un troisième temps, à comprendre l'importance de bien se connaître s'il veut diriger sa vie, lui donner un sens complet, être heureux. S'il est vrai que l'on ne peut aimer ses semblables sans d'abord s'accueillir soi-même, on ne peut non plus changer un comportement si l'on nie en être l'auteur.

Deuxième objectif : Permettre à l'élève de prendre conscience de son identité spirituelle pour un développement intégral de sa personne.

Toute religion aborde la question du sens lié à l'existence de la personne : « Dans la trame de l'histoire humaine se joue une histoire sainte²³. » Il importe que ce sens soit découvert par le jeune, spécialement en deuxième secondaire, à une période où surgissent déjà des questions liées à sa nature d'être humain.

Puisqu'à 13 ou 14 ans, le jeune a une sensibilité accrue et que des sentiments de rejet (réel ou imaginaire) créent en lui un mal de vivre parfois insoutenable, puisque son manque de confiance personnelle lui fait souvent craindre l'échec et puisqu'il prend conscience qu'il devient le principal artisan de son développement. Les apprentissages proposés permettront au jeune de saisir que pour de nombreuses personnes la foi en la présence de Dieu au cœur de leur existence est porteuse de sens et influence leur vie. Chacune et chacun se sait voulu, choisi et aimé par ce Dieu qui est perçu comme un ami, un frère, un confident, un Père, bon, sincère et fidèle, qui accepte chacune et chacun tel qu'il est, qui guide et qui invite à un bonheur durable : « Dans les événements de la biographie se tisse une histoire spirituelle, un cheminement intérieur. Pour le croyant, ce cheminement prend la forme d'un dialogue avec Dieu²⁴. »

²³ Guy DURAND. « La vie du début à la fin, croire en la vie aujourd'hui », *Revue Notre-Dame*, nov. 1997, p. 11.

²⁴ Ibid.

Troisième objectif : Permettre à l'élève de s'approprier les outils nécessaires à l'élaboration de son autobiographie

L'adolescent de 13 ou 14 ans traverse une étape de sa vie où il doit s'approprier son identité : « À l'adolescence, on se remet au monde, on devient responsable de soi²⁵. » Découvrir ses racines, quelles qu'elles soient, devient source de compréhension de soi-même, de son éducation, parfois aussi source de libération.

C'est en effet par la découverte de son *Moi historique et relationnel* (perçu à travers ses communautés d'appartenance), de son *Moi personnel* (perçu à travers des réalités qui le touchent de près) et de son *Moi spirituel* (perçu à travers ses interrogations sur Dieu, la vie après la mort, etc.) que le jeune arrivera à s'identifier et à se situer personnellement dans le monde.

Tout cela ne peut advenir sans introspection. En retraçant dans sa vie personnelle une ou des situations qui concernent les sujets traités dans le programme ou s'y apparentent, le jeune est appelé à réfléchir sur sa propre manière de penser, d'agir ou de réagir aux idées, aux personnes ou aux événements. Une réflexion de ce genre peut favoriser chez le jeune une ouverture sur une éventuelle prise en charge personnelle, en vue d'un changement d'attitudes et de valeurs à opérer pour un mieux-être et un mieux-vivre ensemble.

Un journal personnel ou autobiographique dans lequel le jeune relate ses souvenirs, découvre ses racines, réveille ses rêves, confronte ses valeurs à celles des autres et exprime ses sentiments se révèle un outil précieux dans la connaissance de soi.

Le journal autobiographique pourra refléter, il va sans dire, la créativité et l'originalité du jeune, tant dans sa présentation que dans son contenu. Il pourra se présenter sous le mode papier traditionnel et prendre la forme, par exemple, d'un album de coupures, d'un portfolio ou d'un simple cahier de bord. À ce moment-là, l'utilisation de photographies, de dessins, de bandes dessinées ou de reproductions de certificats s'avérera certes intéressante. Par ailleurs, rien n'empêche l'élève de recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication pour bâtir son journal personnel. Celui-ci pourra alors prendre l'allure d'un fichier ou d'un portfolio informatique, d'une page Web ou d'un montage Power Point, etc. Peu importe le modèle choisi, le journal autobiographique représente sans aucun doute un instrument de travail intéressant pour permettre à l'élève de se retrouver lui-même et de prendre conscience de son identité propre.

Pour former la trame de son histoire personnelle et constituer ainsi une autobiographie, l'élève peut retenir l'une des deux approches suivantes : par événements ou par sujets.

²⁵ Françoise DOLTO et Catherine DOLTO-TOLITCH avec la collaboration de Colette PERCHEMINIER. *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Paris, Éditions du Club France Loisirs (avec l'autorisation des Éditions Hatier), 1989, p. 118.

L'approche par événements

Cette approche convient au jeune ouvert à l'introspection et à l'analyse de soi. Certains élèves, très à l'aise avec cette méthode, avouent qu'elle facilite les choses et est libératrice.

Les pistes de travail suivantes peuvent être exploitées :

- Relever une ou des situations liées au thème exploité et les décrire en répondant aux questions suivantes : Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi? (Se référer ici aux cinq sens aide à bien camper la situation et à mieux se remémorer l'événement);
- Découvrir et exprimer les sentiments engendrés par cette ou ces situations en en précisant la cause;
- Préciser ce que cet ou ces événements me révèlent de moi-même;
- Formuler en quoi cette ou ces façons de réagir sont conformes à mon désir d'« être » ou de « devenir » et m'aident à me réaliser personnellement;
- Indiquer ce qui, dans les sources d'information, peut m'aider à parfaire mon identité personnelle.

L'approche par sujets

Cette méthode convient au jeune qui éprouve de la difficulté à « toucher » à ses émotions ou à s'intérioriser. Il s'agit dans son cas de consigner dans son journal ce qu'il ou elle retient de ses recherches pour chacun des sujets choisis en suivant la démarche pédagogique proposée dans le programme. Chaque sujet peut devenir un chapitre de son autobiographie.

Les pistes de travail suivantes peuvent être exploitées :

- Concernant la problématique, répondre aux questions suivantes : Quelle est la situation qui me rejoint le plus? Comment est-ce que je vis cette situation?
- Du côté des sources d'information (la tradition judéo-chrétienne, la diversité, l'action culturelle et religieuse et l'intériorité), indiquer ce qui m'apparaît le plus important, ce que je retiens;
- Répondre à l'interrogation clé du sujet ciblé;
- Esquisser un profil autobiographique à partir des données recueillies précédemment (plusieurs formes peuvent être exploitées : poème, bande dessinée, portrait, lettre à des amis, etc.).

TABLEAU DE SYNTHÈSE DU VOLET D'INTRODUCTION

Thème : Une histoire à soi

Durée approximative : deux heures

Objectifs	Éléments de contenu
Permettre à l'élève de réfléchir sur le sens et la portée de certains gestes faits dans la société.	<ul style="list-style-type: none">• Trouver des exemples de gestes positifs et négatifs faits dans sa propre société ou dans d'autres sociétés plus éloignées.• Entrevoir les conséquences de ces gestes sur les personnes.• Définir les termes suivants : valeurs, attitudes, portée, effets, conséquences (des gestes).
Permettre à l'élève de prendre conscience de son identité spirituelle pour un développement intégral de sa personne.	<ul style="list-style-type: none">• «Ainsi parle le Seigneur... Tu as du prix à mes yeux, je t'aime» (Is 43, 1-5).• «La femme oublie-t-elle son nourrisson... Même si celle-là oubliait, moi je ne t'oublierai pas» (Is 49, 15).
Permettre à l'élève de s'approprier les outils nécessaires à l'élaboration de son autobiographie.	<ul style="list-style-type: none">• Plan d'une autobiographie.• Approche par événements.• Approche par sujets.

VOLET 1 : MES COMMUNAUTÉS D'APPARTENANCE

Chacun de nous, à l'âge où il prend conscience de son autonomie comme nécessaire, s'il regarde lucidement sa vie et ce qu'il est devenu lui-même, il devrait découvrir l'ampleur de ses dettes [...] La dette de l'individu n'est pas seulement celle de l'éducation et de la formation reçues, c'est aussi l'appui que l'individu reçoit des appartenances multiples : famille, religion, région, nation, milieux professionnel et culture, dans lesquelles il est déployé, et comme tissé. Les appartenances sont génératrices d'identités. Chacun participe d'une multitude d'identités. Et il n'y a pas d'appartenances qui ne soient créatrices d'identités [...] La notion de dette est probablement, quant on en reconnaît l'ampleur, la première étape d'une conscience éthique authentique. Elle me conduit logiquement à accepter de me faire solidaire, à inventer ma manière à moi de donner aux autres, à m'appliquer à construire du lien social.

Bernard DESCOULEURS.
Repères pour vivre, Paris, Desclée de Brouwer, 1999, p. 218.

Durée approximative : de douze à quinze heures

1.1 Les jeunes de 13 ou 14 ans dans leurs communautés d'appartenance

Thème 1 : La famille

*J'ai pris mon petit bonheur, je l'ai mis sous mes haillons.
J'ai dit : Faut pas qu'il meure. Viens-t-en dans ma maison.
Félix LECLERC. Le petit bonheur,*

Ce n'est pas par hasard que l'on emploie le mot « maison » pour désigner cet espace à la fois précieux et intime où se construit la vie de toute personne et qui constitue la première communauté d'appartenance du jeune : la famille.

La maison désigne aussi l'espace intérieur où s'articulent les éléments divers qui forment la personnalité de chacun pour le rendre unique. Dans la famille, le jeune ne peut nier ses origines, du point de vue tant physique que psychologique. Pour mieux connaître ses racines, il est appelé à considérer à la fois son bagage héréditaire et la dynamique interne de son milieu familial.

On prétexte parfois que la famille n'est plus ce qu'elle était. C'est un fait social ; depuis les années 70, elle a subi de profondes mutations et obligé tous ses membres à de nombreuses adaptations. Selon une enquête menée en 1994 auprès d'adolescents et d'adolescentes : 73,1 p. 100 des jeunes vivent avec leurs parents ; 17,4 p. 100 habitent avec leur mère, seule ou avec un conjoint ; 4,4 p. 100 avec leur père, seul ou avec une conjointe ; 3,7 p. 100 alternativement avec les deux ; 6,0 p. 100 habitent dans une famille d'accueil²⁶.

Lorsque la famille éclate, c'est la première communauté d'appartenance des jeunes qui vient de basculer. Cela ne va pas sans créer en eux un sentiment d'insécurité.

Même au sein d'une famille « intacte » apparaissent des enjeux qui rendent difficile, pour les jeunes, l'apprentissage de leur autonomie : « La façon dont l'adolescent se sent dans sa peau, les problèmes personnels qu'il vit, son évaluation de l'école, ses habitudes de consommation de cigarettes, drogue ou alcool, sa perception de son avenir sont corrélés à la cohésion et à la discorde familiale, à la relation avec le père et la mère²⁷. ». Toutefois, un membre de la famille « élargie » peut devenir une aide précieuse pour la personne qui veut établir ses racines : « Ma mamie, je l'apprécie parce qu'elle me comprend et je la comprends. En sa présence, je me sens rapprochée de mon cousin et ma cousine. Grand-maman m'apprend tout sur ma famille. Je l'adore; elle est une amie pour moi²⁸. »

La qualité des relations au sein de la famille apparaît donc comme un déterminant puissant de la qualité de la vie personnelle et sociale des adolescents. Donner la possibilité au jeune de prendre la parole sur les principaux enjeux familiaux de la société actuelle, dans un climat de respect des

²⁶ BUREAU QUÉBÉCOIS DE L'ANNÉE INTERNATIONALE DE LA FAMILLE et L'ASSOCIATION DES CENTRES JEUNESSES DU QUÉBEC. *Enquête. Ados, familles et milieu de vie*, Banque Nationale du Québec, 1994, p. 11.

²⁷ Ibid, p. 118.

²⁸ Magalie DUSSAULT-BRODEUR. Ma grand-mère. *Ado Monde francophone*, http://www.adomonde.qc.ca/Société/J2802_pq3htm

différences, devient source d'enrichissement pour lui : « Si les adolescents étaient encouragés par la société à s'exprimer, cela les soutiendrait dans leur situation difficile²⁹. » La connaissance des différentes valeurs promues dans chacune des familles ainsi que de leurs conséquences sur l'épanouissement de ses membres s'avère un outil précieux pour une meilleure compréhension de leur milieu. Elle peut aussi être un facteur de libération pour celui qui prend conscience qu'il n'est pas le seul à vivre dans un milieu familial dysfonctionnel. Une nouvelle communauté d'appartenance peut s'ouvrir à lui, qui désamorce sa solitude et apaise sa douleur : « Les jeunes ont besoin d'être guidés, de trouver sur leur chemin des aînés qui acceptent de les écouter, de réfléchir avec eux sur la base de leur expérience de vie, dans un climat de confiance et de respect³⁰. »

La génétique est aussi un facteur déterminant dans leur identité. Elle est riche des forces de leurs ancêtres mais elle rend compte également de leurs limites. Elle se reflète dans l'éducation où se déroulent leurs premières expériences, soit celles qui impriment en eux des modèles de comportement qu'ils reproduisent sans même s'en rendre compte. Cela explique que, placés dans le même milieu, et devant des occasions ou des risques identiques, les adolescentes et les adolescents ne réagissent pas tous de façon unique : leurs caractéristiques personnelles influent leurs interactions dans leur milieu de vie.

On perçoit donc que la mobilisation des jeunes en tant que premiers acteurs de leur développement passe par la nature et la qualité de leur première communauté d'appartenance, soit la famille. Naturelle ou adoptive, traditionnelle ou recomposée, nucléaire ou monoparentale, elle leur transmet des valeurs et des attitudes qui marquent leur identité actuelle et future. Renforcer des comportements qui sont source d'estime et de réalisation de soi ou modifier des comportements qui entraînent des conflits et des désagréments ne peuvent s'effectuer que si le jeune accepte de jeter un regard sur lui-même et son milieu familial.

On pourrait se demander si le jeune de 13 ou 14 ans a la maturité nécessaire pour rendre compte des valeurs ou attitudes qui règnent dans son milieu familial. Répondre par la négative, c'est refuser de le ou la responsabiliser dans sa prise en charge personnelle; c'est aussi lui cacher une réalité qui risque de le ou la rattraper tôt ou tard et douter de ses capacités. Bien entendu, certains jeunes se sentiront plus à l'aise de s'exprimer seulement par écrit en utilisant leur journal personnel. Il convient alors de faire preuve de discrétion et de respect.

Étant donné son incidence sur le jeune, le thème « La famille » sera vu, obligatoirement, par tous les élèves de 2^e secondaire. Ne faut-il pas d'abord connaître et développer ses racines avant de donner des fruits?

²⁹ Françoise DOLTO. *La cause des adolescents*, Paris, Robert Laffont, 1988, p. 81.

³⁰ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Avis à la ministre de l'Éducation. L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, Direction des communications, avril 1998, p. 12.

Thème 2 : Les amis et les amies

Le milieu familial ne constitue pas le seul lieu de croissance et d'appartenance des jeunes. L'acquisition de leur autonomie réclame aussi la médiation des autres jeunes : « l'amitié, qui constitue une valeur très importante pour les jeunes, est précisément un lieu privilégié où ils font l'apprentissage de leur autonomie³¹ ».

L'adolescent devant prendre ses distances par rapport à ses parents, comment pourrait-il s'épanouir sans aimer? Il est donc logique que l'affectivité du jeune se tourne principalement en direction des copains. À l'adolescence, le choix des camarades prend des tonalités différentes : « Des copains, on en a plein. De vrais amis, c'est beaucoup plus rare³². » L'amitié véritable exige une mise à nu des états d'âme, des rêves comme des peurs, des joies comme des désillusions. Elle est faite d'accueil, de soutien, de confiance, de tolérance et de pardon. Elle constitue un apport précieux pour le jeune en quête d'identité, spécialement si elle porte en son sein des valeurs positives et constructives où son besoin d'être reconnu est présent : « Aimer vraiment quelqu'un, c'est le laisser libre, lui laisser le droit d'être différent de nous³³. » Le groupe d'amis représente une communauté d'appartenance inestimable pour tous les jeunes, particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés dans leur milieu familial. L'expérience démontre que de nombreuses amitiés écloses à cette heure de la vie traduisent une profondeur et une qualité de relation humaine parfois bien difficiles à revivre plus tard.

Quoique l'amitié dépasse le concept de la camaraderie, le « nous sécurisant » du groupe permet aussi aux jeunes de créer des liens affectifs nécessaires à la formation de leur identité. Afin qu'ils puissent s'épanouir dans leur groupe, il convient que les valeurs qui y président s'exercent dans le respect de leur dignité humaine et de leur milieu. Réfléchir sur ces valeurs et leur portée individuelle et sociale demeure une priorité en particulier à cette étape de leur vie où leur nature débordante, voire excessive, peut les conduire à des actes irréversibles.

Faire prendre conscience aux jeunes des valeurs et des attitudes à privilégier dans leurs relations amicales afin qu'elles deviennent une source d'identité et de croissance personnelles s'avère une priorité en matière d'éducation.

Thème 3 : Le milieu scolaire

L'absence ou la quasi-absence de communication avec les parents oblige parfois des jeunes à trouver au moins un adulte avec qui vivre une relation de qualité et pouvoir bénéficier d'un encadrement qui ne se trouve pas à la maison : « Les jeunes ont besoin de rapports signifiants avec des adultes qui soient capables d'être des modèles complices, bienveillants et lucides, mais aussi « fiables et criticables ». Ces relations les aident à préciser leurs valeurs et leurs aspirations

³¹ Ibid, p. 12.

³² Françoise DOLTO. et Catherine DOLTO-TOLITCH, avec la collaboration de Colette PERCHEMINIER, 1989, p. 52.

³³ Ibid, p. 55.

et les assistent dans leurs préoccupations quotidiennes tout autant que dans leurs efforts pour s'inscrire dans la société³⁴. »

À cette fin, l'école doit « déborder sa mission pédagogique et s'ouvrir à sa mission éducative³⁵. ». Elle doit se révéler un lieu où les élèves acquièrent et développent le goût de relever des défis et de réaliser des projets, un lieu où ils peuvent prendre la parole et accroître leur estime personnelle, un lieu où ils créent et développent un sentiment d'appartenance, nécessaire à la construction de leur identité. Cette appartenance dépend non seulement de la finalité que s'est donnée l'école ou de l'encadrement qu'elle propose mais aussi et peut-être davantage de la communication entre élèves et membres du personnel enseignant : « Les élèves estiment nécessaire de sentir un climat sécurisant, sans violence et sans harcèlement, où la communication ouverte et franche est possible dans l'école. Pour eux, ce climat se traduit par la communication mutuelle, l'expression libre – y compris de son opinion sur l'école et son fonctionnement - la présence de valeurs morales³⁶. »

La formation de la personne, telle qu'elle est proposée dans le présent programme, inclut dans ses paramètres des thèmes qui favorisent l'échange d'idées entre l'enseignant et son groupe. Que le jeune puisse trouver dans le milieu qu'est l'établissement scolaire un lieu où se dire, où les valeurs et les conventions qui l'encadrent peuvent être nommées, discutées, évaluées, où s'exerce une présence stable, continue et humaine, voilà des conditions de vie propices à créer un milieu d'appartenance pour les jeunes de 2^e secondaire.

1.2 La compétence particulière à acquérir

Considérée du point de vue de l'élève, la compétence à acquérir dans le présent volet s'énonce ainsi :

**Rendre compte de valeurs et d'attitudes qui m'aideront
à croître dans mes communautés d'appartenance.**

Que fait exactement le secrétaire d'une réunion qui doit rédiger un compte rendu des propos tenus? Que fait précisément la journaliste qui doit couvrir un événement et en rendre compte dans un article? Dans les deux cas, ces personnes nomment ou décrivent les faits, les événements; ensuite, elles en expliquent les causes, les origines, les fondements, les conséquences; elles font part également des réactions personnelles des participants ou des témoins; elles peuvent exprimer un point de vue personnel.

³⁴ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1998, p. 13.

³⁵ Sylvie LOUIS. « Les jeunes qui quittent l'école, bâtir un milieu de vie », *Revue Notre-Dame*, févr. 1997, p. 13.

³⁶ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1998, p. 14.

De la même façon, pour manifester sa compétence à rendre compte de valeurs et d'attitudes propres à l'aider à croître dans ses communautés d'appartenance, l'élève devra montrer qu'il est capable de nommer et de caractériser les dites valeurs et attitudes, d'indiquer leur origine et de formuler comment ces valeurs peuvent l'aider à croître dans sa vie personnelle.

Cette compétence à rendre compte pourra s'acquérir à l'occasion d'un travail de recherche qui s'appuiera sur une problématique bien définie : quelles valeurs et attitudes serait-il souhaitable de privilégier dans les communautés d'appartenance que sont ma famille, mon cercle d'amis, mon milieu scolaire? En utilisant les quatre sources d'information (la diversité culturelle et religieuse, la tradition judéo-chrétienne, le témoignage de personnes engagées dans l'action et ses propres ressources intérieures), l'élève sera en mesure de dégager des valeurs et des attitudes et d'en rendre compte.

THÈME 1 : LA FAMILLE

La préparation des apprentissages : la problématique

L'élève est d'abord invité à jeter un regard sur son expérience et à exprimer ce qui se vit actuellement dans les familles, en relevant les éléments qui lui paraissent des facteurs d'harmonie et de division.

Ensuite, l'élève est placé devant une affirmation qui sert d'élément déclencheur pour remettre en question la pertinence des valeurs dans le milieu familial : « Les problèmes actuels des familles sont liés à un manque de valeurs. »

L'interrogation clé suivante : « Quelles valeurs et attitudes faut-il privilégier dans une vie de famille? » motive le jeune dans la recherche de valeurs et d'attitudes à privilégier pour un développement harmonieux de la famille.

La réalisation des apprentissages : la recherche à partir des sources d'information

Des concepts à définir

Avant d'entreprendre sa recherche, l'élève peut être amené à distinguer divers types de familles :

- la famille naturelle, traditionnelle, nucléaire ou intacte : enfant(s) vivant avec les deux parents géniteurs (père et mère);
- la famille monoparentale : enfant(s) vivant avec un seul parent géniteur (père et mère);
- la famille reconstituée, recomposée : enfant(s) vivant avec un parent géniteur (père ou mère) et un parent substitut (beau-père ou belle-mère);
- la famille d'accueil et la famille adoptive : enfant(s) vivant, à court ou à long terme, avec des parents substituts.

Il importe ici de faire découvrir à l'élève que les valeurs et les attitudes, garantes de relations harmonieuses entre les membres d'une famille, sont davantage liées à la personnalité de chacun qu'au statut particulier de la famille.

La diversité culturelle et religieuse

Chaque famille puise dans l’histoire de ses ancêtres un bagage culturel³⁷ qui témoigne d’un mode de vie adopté à un milieu déterminé. Ces mœurs et coutumes qui subissent fortement l’influence de la modernité obligent les individus à des adaptations constantes.

Ainsi, dans les sociétés occidentales, on note fréquemment des problèmes de communication entre la société d’accueil et les immigrants reçus, notamment en raison d’échelles de valeurs différentes. Par exemple, l’école québécoise privilégie des valeurs fortement centrées sur l’individu, des valeurs d’expression personnelle, de créativité, de compétition, alors que, souvent dans les familles immigrantes, on met l’accent sur des valeurs de discipline, de respect de l’autorité, d’obéissance et de discrétion. La diversité culturelle peut être source de difficultés, mais aussi d’enrichissement. À titre d’illustrations, voici quelques modèles de familles.

La famille indienne³⁸

La famille occupe une place importante dans les cultures asiatiques. Des valeurs familiales comme le respect filial, l’amour et le souci des personnes âgées et malades, l’amour à l’égard des enfants et l’harmonie sont tenues en grande estime dans toutes les cultures et les traditions religieuses de l’Asie.

À cet égard, la famille indienne constitue un bon exemple. Alors que les valeurs occidentales sont plutôt anthropocentriques, celles des Indiens prennent leur source dans le *dharma*, mot sanscrit signifiant « loi du bon ordre dans l’Univers ». Ce principe qui régit la vie de l’Indien pourrait s’énoncer ainsi : « Chaque chose et chaque personne ont une place précise dans l’Univers et toutes les relations entre les choses, les êtres et l’Univers sont caractérisées par l’interdépendance, la complémentarité, l’harmonie et le respect de la hiérarchie qui les unit. »

Même si les castes fixent hiérarchiquement la place et le rôle de chacun dans la société et déterminent leurs conditions de vie, c’est la famille qui constitue le cadre de la vie quotidienne du jeune. Ses valeurs s’inspirent du *dharma* : la famille forme un tout, les individus n’étant que des parties constituantes de cet ensemble. Un esprit de coopération et d’entraide règne dans la famille. De plus, chaque personne doit le respect inconditionnel à l’autre, surtout s’il est âgé ou si c’est une femme. Dans les campagnes, les familles peuvent compter jusqu’à trois générations et regrouper près de 50 membres. Les plus âgés incarnent la sagesse et sont écoutés de tous.

³⁷ Au point de départ, nous admettons que la culture, dans une perspective anthropologique, est le résultat d’un ensemble d’éléments, tels que la langue, les coutumes, les droits, les techniques, les comportements, que se donne un peuple pour vivre. Elle est donc une construction humaine; cela explique les mentalités nombreuses et variées qui forment notre monde.

³⁸ MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION. *L’école et les communautés culturelles : la communauté indienne*, Québec, 1987, p. 11-14 (Collection À la découverte des nouveaux mondes).

La famille haïtienne³⁹

Pour parler de la famille haïtienne, il faut en distinguer deux grands types : d'abord, la famille telle que nous la connaissons en général dans la société occidentale, c'est-à-dire la cellule constituée de deux parents et de leurs enfants, cellule régie par les lois et les valeurs officielles; on la trouve principalement dans les villes. Puis, il y a la famille « monoparentale ». Cette dernière repose sur la femme qui assume l'autorité de même que les responsabilités économiques et éducatives. C'est ce type de famille qui fonctionne chez les paysans et dans les couches populaires des villes. Cette famille monoparentale jouit de l'encadrement constitué par les grands-parents, les oncles et les tantes, les cousins et les cousines : c'est le concept de la famille élargie.

La femme joue un rôle de première importance dans la société haïtienne. Elle intervient au même titre que l'homme dans la vie économique et dans les activités sociales en général.

Tout d'abord, la femme haïtienne est présente dans tous les secteurs de la vie économique et y apporte une très grande contribution. La classe paysanne compte plus de 60 p. 100 de la population féminine active et près de la moitié des travailleurs de la terre sont des femmes. C'est souvent la femme qui sarcle les champs, sème, récolte, s'occupe de la cueillette des fruits et prend soin de la volaille et du petit bétail. De plus, c'est elle qui assure l'essentiel du travail familial comme le soin des enfants et toutes les tâches domestiques.

La femme haïtienne fait fonctionner une part importante du réseau commercial. Elle assure la commercialisation en gros et en détail de la plus grande partie de la production agricole; comme « pacotilleuse », elle assure la circulation des biens de consommation courante; comme marchande ambulante, c'est d'elle que dépend le petit commerce. Élément clé de l'activité commerciale, la femme haïtienne passe une partie importante de sa vie sur les routes et dans les marchés.

Dans les villes, la femme haïtienne est aussi ouvrière et artisanne. C'est grâce à elle que 60 p. 100 de l'industrie manufacturière et 70 p. 100 des usines d'assemblage fonctionnent.

La famille libanaise⁴⁰

Comme tous les autres faits sociaux du Liban, la famille doit être étudiée en tenant compte des grandes divisions ethno-religieuses.

D'abord, il y a la famille traditionnelle qui est une grande famille semblable à un clan. L'autorité y est exercée par le groupe des hommes sur le groupe des femmes et des enfants, ainsi que par le groupe des vieux sur celui des plus jeunes. L'autorité suprême revient donc à ceux qui conjuguent ces deux caractères, c'est-à-dire aux patriarches. Les liens familiaux, intenses et complexes, s'articulent autour du respect de l'autorité des hommes et de la sagesse des vieux. La

³⁹ MINISTRE DE L'ÉDUCATION. *L'école et les communautés culturelles : la communauté haïtienne*, Québec, 1987, p. 15-17 (Collection À la découverte des nouveaux mondes).

⁴⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école et les communautés culturelles : la communauté libanaise*, Québec, 1987, p. 12-13 (Collection À la découverte des nouveaux mondes).

vie quotidienne est communautaire, avec ce que cela implique de promiscuité et de pression sociale, et également d'entraide et de cohésion. Ce type de structure familiale s'observe à grande échelle en milieu rural.

Par contre, dans les villes, la famille tend vers une organisation moins communautaire. La famille nucléaire, bien connue ici, y est plus courante. Cela n'empêche cependant pas la parenté de conserver un rôle important et l'autorité du père de se maintenir stricte. En fait, les principes fondamentaux de la vie familiale transcendent les frontières ethniques. C'est plutôt la forme de l'organisation quotidienne qui varie.

La tradition judéo-chrétienne

Les deux textes bibliques présentés ci-après ont été sélectionnés en vue de faciliter chez l'élève la reconnaissance de valeurs et d'attitudes à privilégier dans le milieu familial.

– *l'histoire de Joseph (Gn 37-50)*⁴¹

Jacob a douze fils. Joseph est le préféré de son père. Ses frères sont jaloux. Ils décident de le vendre à des caravaniers qui se rendent en Égypte. Ils trempent sa tunique dans le sang d'un bouc et la rapportent à leur père. Jacob pense que son fils a été tué par une bête sauvage.

En Égypte, Joseph est acheté par Potiphar, le commandant de la garde. Il devient son maître de maison. Mais la femme de l'Égyptien fait des avances à Joseph qui les refuse. Elle l'accuse alors injustement. Joseph est emprisonné.

Un jour, Pharaon fait un rêve. Aucun sage de l'Égypte n'est capable de l'expliquer. On se souvient alors de Joseph. On le fait sortir de prison. Pharaon lui raconte son double rêve : sept vaches grasses, puis sept vaches maigres; sept beaux épis, puis sept épis maigrichons. Joseph explique : « Il y aura sept années d'abondance, puis sept années de famine. Dès maintenant, il faut s'y préparer. » Pharaon nomme Joseph responsable de l'opération. Il devient le deuxième maître de l'Égypte. Pendant les années d'abondance, il fait emmagasiner du blé. Pendant les années maigres, Joseph en distribue à toute l'Égypte.

La famine sévit en Palestine. Jacob envoie à deux reprises ses fils acheter du blé en Égypte. Joseph les reconnaît. Mais il ne se fait pas reconnaître d'eux. Il les met plusieurs fois à l'épreuve : accusation d'espionnage et de vol, prison. Enfin, il révèle qu'il est leur frère. Ses frères craignent alors qu'il ne se venge. Se jetant à ses pieds, ils lui disent : « Voici, nous sommes tes esclaves. » Mais Joseph leur répondit : « Ne craignez pas! Suis-je à la place de Dieu? Vous avez voulu me faire du mal, Dieu a voulu en faire du bien pour que vive aujourd'hui un peuple nombreux ».

⁴¹ Albert HARI et Charles SINGER. *Découvrir l'Ancien Testament aujourd'hui*, Strasbourg, Éditions du Signe, 1994, p. 38.

L'amour de Joseph pour ses frères dépasse la jalousie et va jusqu'à l'oubli de l'offense, jusqu'au pardon. Son attitude de bienveillance a permis non seulement à la famille de se retrouver mais aussi à tout le clan d'être préservé de la famine. Le pardon est nécessaire au développement et au maintien de relations harmonieuses au sein d'une famille : non seulement il engendre la cohésion entre ses membres, mais il leur permet de vivre une expérience d'amour authentique, prémice de paix, de concorde et d'union.

– *la vraie parenté de Jésus (Mt 12, 46-50)*

Dans le texte de Mathieu, aussi présent dans les écrits de Marc (3, 31-35), Jésus fait connaître sa vraie parenté : « Quiconque fait la volonté de mon Père qui est aux cieux, c'est lui mon frère et ma mère. » Il faut préciser ici que le terme « frère » désigne en araméen et en hébreu les proches parents, par exemple des cousins.

Jésus ne rejette pas ceux qui lui sont unis par le sang, et il y a pour lui un autre critère de parenté qui crée une communauté supérieure à celle qu'établit le sang. Cette communauté, issue de l'envoi de l'Esprit saint, fait de ses membres des frères et des sœurs de Jésus-Christ, des enfants de la grande famille de Dieu (Ez 36, 28) : « Je mettrai en vous mon propre Esprit et je vous ferai marcher selon mes lois. »

Cette communauté rassemble donc ceux et celles qui cherchent à connaître la volonté de Dieu et veulent se mettre au service de celui-ci ainsi que de leurs sœurs et frères de l'humanité. Les communautés chrétiennes des paroisses sont là précisément pour aider leurs membres à vivre comme des enfants de Dieu. Dans cette perspective, l'Église s'apparente à une grande famille élargie. Ce texte du Nouveau Testament fournit l'occasion au jeune de se rendre compte que, même si sa famille proche est inexistante ou dysfonctionnelle, il peut vivre une fraternité en communion avec des personnes qui partagent des champs d'intérêt ou des affinités semblables d'ordre culturel, religieux ou autre.

Une réflexion chrétienne

L'Assemblée des évêques du Québec, dans un document récent⁴², propose un certain nombre de valeurs et de comportements à vivre dans le contexte familial. Voici quelques éléments qu'ils apportent :

- développer chez l'enfant le sentiment de la confiance en soi et dans la vie : à travers l'expérience d'un climat de tendresse, d'une maison accueillante, de l'ouverture sur les autres, de l'attention aux personnes, de l'émerveillement devant le soleil, les fleurs, les animaux, l'environnement;
- vivre en famille des projets concrets de service ou de partage destinés au mieux-être de personnes proches ou lointaines;

⁴² ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC. *Proposer aujourd'hui la foi aux jeunes : une force pour vivre*, Montréal, Fides, 2000, p. 35-37.

- éveiller au sens moral de même qu’au souci de la croissance personnelle et du respect des autres : à l’occasion de moments d’échange d’idée et de dialogue sur les événements courants, lors des discussions et querelles qui surviennent ou quand il s’agit de prendre une décision;
- être là auprès des adolescentes et adolescents quand ils en ont besoin, au moment où ils sentent le besoin de parler, quand ils se questionnent sur le sens de la vie, et les assurer qu’ils sont aimés et acceptés, quoi qu’il arrive, même dans les situations de marginalité;
- mettre en place certains éléments symboliques et rituels : une croix ou une image de Jésus, un coin de prière, la crèche de Bethléem au temps de Noël, la Bible, un geste de partage au temps du carême, un temps d’arrêt le dimanche pour passer de bons moments ensemble.

L’action

Des organismes multiples ont été mis sur pied pour venir en aide à tous ceux et celles qui, pour diverses raisons, vivent difficilement dans leur milieu familial.

De nombreux groupes à but non lucratif, tels que les centres jeunesse, les maisons de jeunes, le Regroupement des organismes communautaires ou le Regroupement des auberges du cœur, offrent des programmes pour venir en aide aux jeunes en difficulté. D’autres organismes comme Parentelle, Éducation coup de fil, etc. témoignent du souci constant de fournir aux familles les outils nécessaires à la résolution de leurs problèmes. Pensons aussi à divers organismes chapeautés par le gouvernement, comme les centres locaux de services communautaires (CLSC), les familles d’accueil, les bureaux de bien-être social ou d’assurance chômage, qui tentent de promouvoir dans les foyers santé, sécurité et stabilité.

Enfin, de nombreuses associations locales, provinciales, voire internationales, ont réussi à humaniser certains milieux de vie par les valeurs transmises par leurs fondateurs. Mentionnons les arches de Jean Vanier (cellules familiales de cinq à sept personnes handicapées), les comptoirs de la Saint-Vincent-de-Paul, les associations pour alcooliques anonymes, etc. Enfin, on peut souligner la participation de nombreux bénévoles qui ont permis à tous ces organismes d’entraide d’avoir pignon sur rue et d’assurer ainsi aux familles des services inestimables.

L’intériorité

Avant d’entreprendre la rédaction de son autobiographie, le jeune est appelé ici à s’arrêter pour « faire le point ».

Plusieurs valeurs et attitudes lui ont été proposées comme source d'inspiration et d'accomplissement personnel. La confrontation de ces valeurs avec celles qui l'animent personnellement lui fournit l'occasion de se « regarder de l'intérieur ». Ce temps de silence lui permettra de jauger les motifs et les conséquences de ses interactions dans son milieu familial. Dans le contexte d'« entrepreneuriat » décrit antérieurement, il est appelé à accueillir des pistes de réponse signifiantes pour lui et à les traduire dans des comportements conformes à ses nouveaux choix, ce qui implique, il va sans dire, une ou des actions concrètes à accomplir en vue d'une croissance personnelle.

L'intégration des apprentissages

L'élève est ensuite appelé à « intégrer » l'expérience d'apprentissage.

Le journal autobiographique s'avère ici un moyen judicieux permettant à l'élève non seulement de consigner les résultats de ses recherches concernant les valeurs, les attitudes et les facteurs d'harmonie dans sa communauté familiale mais aussi de réfléchir sur ses manières d'« être », de « faire » et de « vivre ensemble » et les conséquences qu'elles entraînent dans son milieu. Cette introspection invite l'élève à se responsabiliser et à assumer ainsi sa croissance personnelle.

Les indicateurs du développement de la compétence

L'élève est appelé :

- 1) à caractériser une ou deux valeurs et attitudes qui peuvent l'aider à croître dans son milieu familial;
- 2) à expliquer à partir de quelle source d'information on peut dégager cette ou ces valeurs et attitudes;
- 3) à démontrer, à l'aide d'un exemple, comment cette ou ces valeurs et attitudes peuvent être pertinentes dans son milieu familial.

THÈME 2 : LES AMIS ET LES AMIES

TABLEAU DE SYNTHÈSE DU THEME 2 : Les amis (premier volet)

PROBLÉMATIQUE	ÉLÉMENTS DE CONTENU
	Première étape : La préparation des apprentissages
<p>REGARD SUR L'EXPÉRIENCE</p> <ul style="list-style-type: none"> – Est-il important d'avoir des amis? Pourquoi? <p>ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR</p> <ul style="list-style-type: none"> – « Il faut parfois se méfier de ses amis ou de ses amies. » Argumentation. <p>INTERROGATION CLÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> – Quelles valeurs et attitudes faut-il privilégier dans une relation amicale? 	<ul style="list-style-type: none"> – Exemples d'expériences d'amitié chez les jeunes. – Exemples de bénéfices apportés par une relation amicale. – Exemples de difficultés inhérentes à une relation amicale. – Formulation d'arguments favorables ou défavorables à l'affirmation. – Ralliement autour de la question, comme point de départ de la recherche.
RECHERCHE	Deuxième étape : La réalisation des apprentissages
<p>Les sources d'information</p>	<p>La diversité culturelle et religieuse</p> <p>Différents mouvements d'ordre national et international offrent aux jeunes l'occasion de vivre de véritables amitiés basées sur des idéaux communs. L'élève est appelé à y découvrir les valeurs et attitudes que ces mouvements privilégient :</p> <ul style="list-style-type: none"> – le scoutisme : ce mouvement d'éducation est fondé sur la formation intellectuelle, civique, affective et spirituelle du jeune. On y prône une éducation par l'action en utilisant trois moyens particuliers : les jeux, l'équipe et la nature. Ses trois principes fondamentaux sont le devoir envers Dieu, autrui et soi-même. Les jeunes y montent eux-mêmes leurs projets selon la pédagogie VCPREF (voulu, choisi, préparé, réalisé, évalué, fêté); – la Jeunesse étudiante catholique (JEC) : ce mouvement a principalement pour objet le rassemblement, la prise de parole et l'engagement des élèves dans leur milieu de vie (les écoles secondaires) à partir de la méthode d'analyse VJA (voir, juger et agir). L'objectif est de former de jeunes militants chrétiens, des citoyens responsables de leur milieu, de leur société et capables d'agir avec méthode à partir de leurs valeurs; – la Jeunesse du monde : cet organisme non gouvernemental (ONG) d'éducation à la solidarité internationale a été fondé en 1959. C'est un mouvement de jeunes (12-30 ans) qui rassemble, chaque année, 5 000 membres francophones du Québec et du Canada.

Son objectif est de former des jeunes à devenir des citoyens responsables et à s'engager dans la lutte contre toute forme de racisme et en faveur de l'éducation à la paix, du respect des droits de la personne, de la création de rapports de justice entre les peuples et du développement durable.

La tradition judéo-chrétienne

PT (1 S 18, 1-4; 19, 1-7; 20, 1-42) Le roi Saül, jaloux du succès de David, cherche à le faire mourir. Jonathan, fils du roi, cache David avec qui il s'est lié d'amitié afin de le préserver des malices de son père. Son amitié pour David ne se dément pas malgré les conflits que cette situation provoque entre son père et lui.

L'attitude de Jonathan envers David est une attitude de fidélité à l'alliance conclue avec lui (1 S, 18, 3). Une relation amicale authentique exige la fidélité dans ses engagements envers l'autre.

NT (Lc 22, 31-34; 54-62) Au moment le plus tragique de sa vie, Jésus subit l'abandon de ses apôtres, puis le reniement de Pierre, celui-là même à qui il a confié la mission de gouverner son Église. Cependant, son amour pour son disciple et ami surpasse l'offense; il a prié pour lui afin que sa « foi ne disparaisse pas » et qu'il affermisse à son tour ses frères.

L'amitié authentique exige le pardon des offenses et la fidélité malgré les erreurs de parcours, les rejets vécus ou les blessures morales subies.

Une réflexion chrétienne

Aimer, c'est vouloir aimer, c'est quelque chose à entreprendre. De la même façon qu'on répond à l'invitation évangélique à aimer son prochain, en décidant de s'approcher de l'autre.

« L'amour facile, l'amour sans peine, l'amour à bon marché, tel que nous le proposent et nous le vantent les médias, n'est qu'un pauvre amour banal et sans passion... L'amour n'est pas un produit tout fait dont on peut jouir immédiatement. Nous sommes trop habitués dans notre société de confort à avoir tout immédiatement, sans effort, sans attente. On ne trouve pas l'amour en kit, prêt à la consommation. L'amour (l'amitié) est une œuvre d'art à inventer et à construire, une histoire à réaliser ensemble, à deux. Cela demande du temps, de la persévérance, de la patience. Aimer, c'est vouloir aimer⁴³. »

L'action

L'élève est appelé à repérer dans son quartier ou dans son école des groupements de jeunes où se vivent des valeurs d'entraide, de solidarité, de fidélité dans l'engagement social ainsi que d'amitié profonde et sincère. Par exemple :

- Ex. : – des maisons de jeunes;
– des associations sportives;
– des projets scolaires, etc.

⁴³ Bernard DESCOULEURS, *Des repères pour vivre*, Des clés de Brouwer, Paris, 1999, p. 36-37.

L'intériorité

Il faut prévoir un temps de silence et de réflexion sur les valeurs et attitudes à cibler dans toute relation amicale. On peut utiliser des chansons sur l'amitié ou des extraits du *Petit Prince* (dialogue entre le renard et le Petit Prince : « Si tu veux un ami, apprivoise-moi... il faut des rites. »).

Troisième Étape : L'intégration des apprentissages

L'élève fait le point sur les apprentissages effectués, notamment à l'aide de son journal autobiographique.

Indicateurs du développement de la compétence

L'élève manifeste qu'il maîtrise la compétence attendue en étant capable :

- de caractériser une ou deux valeurs et attitudes qui peuvent l'aider à croître dans son réseau d'amis;
- d'expliquer à partir de quelle source d'information on peut dégager cette ou ces valeurs et attitudes;
- de démontrer, à l'aide d'un exemple, comment cette ou ces valeurs et attitudes peuvent être pertinentes dans ses relations d'amitié.

THÈME 3 : LE MILIEU SCOLAIRE

TABLEAU DE SYNTHÈSE DU THÈME 3 : Le milieu scolaire (premier volet)

PROBLÉMATIQUE	ÉLÉMENTS DE CONTENU
<p>REGARD SUR L'EXPÉRIENCE</p> <ul style="list-style-type: none"> – Est-il important d'aller à l'école? Pourquoi? – Quels sont les aspects positifs et négatifs de mon école? <p>ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR</p> <ul style="list-style-type: none"> – « Quand l'école est « ennuyeuse », c'est la faute des élèves. » Argumentation. <p>INTERROGATION CLÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> – Quelles valeurs et attitudes faut-il privilégier dans mon milieu scolaire? 	<p style="text-align: center;">Première étape : La préparation des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemples de situations ou d'éléments que les élèves aiment ou aiment moins trouver dans leur école. • Exemples de bénéfices que procure la fréquentation scolaire pour aujourd'hui et l'avenir. • Exemples de problèmes liés à la fréquentation ou à la non-fréquentation scolaire. <ul style="list-style-type: none"> • Formulation d'arguments favorables ou défavorables à l'affirmation. <ul style="list-style-type: none"> • Ralliement autour de la question, comme point de départ de la recherche.
RECHERCHE	Deuxième étape : La réalisation des apprentissages
<p>Les sources d'information</p>	<p>La diversité culturelle et religieuse</p> <p>Les systèmes scolaires varient d'un pays à l'autre quant aux valeurs qu'ils privilégient pour l'éducation des jeunes. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> – au Japon, le système d'éducation est assuré à tous les ordres d'enseignement dans les écoles publiques comme privées. L'élève fréquente l'école d'avril à mars, du lundi au samedi midi, excepté le deuxième samedi du mois. Après les cours, suivent le nettoyage des classes, des corridors et des toilettes par les élèves (dès la 3^e année du primaire), puis les activités sportives et culturelles. L'école est un bien collectif et chacun participe selon son âge à son organisation. Il y règne un grand respect de l'autorité, du bien commun, de la règle à suivre. L'élève japonais est très studieux et, pour faire partie de l'élite, il doit participer à de nombreux concours auxquels le préparent les écoles parallèles (où il se rend après ses heures de classe); – au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation a exprimé sa vision des valeurs à vivre dans le milieu scolaire :

« La qualité des relations humaines dans une école prend diverses formes. Elle signifie des élèves qui se portent mutuellement respect, qui tolèrent leurs différences, qui recherchent l'entraide entre plus vieux et plus jeunes, etc. Elle signifie une équipe-école qui porte attention aux élèves, leur parle avec considération, leur témoigne une réelle affection et sait se rendre disponible pour les aider dans leur démarche d'apprentissage, ou lorsque surviennent des difficultés personnelles. Elle signifie des rapports d'entraide et de solidarité entre tous les personnels de l'école. Elle signifie une ouverture et un esprit de collaboration entre l'équipe-école et les parents et les autres partenaires de l'environnement. Ce sont toutes ces attentions qui amènent les personnes d'un groupe à se faire mutuellement confiance.⁴⁴ »

– Le Conseil supérieur de l'éducation croit aussi à l'importance du climat de coopération :

« La meilleure façon, pour l'enseignante ou l'enseignant, de créer une bonne relation éducative avec ses élèves, c'est d'établir un climat de coopération dans l'apprentissage. Une telle approche peut mieux répondre aux besoins d'autonomie et de responsabilité du jeune. En effet, le climat de coopération n'évacue pas la nécessaire autorité, mais permet de l'exercer sans aliéner la responsabilité du jeune : il lui laisse la possibilité de participer au bon fonctionnement de la classe et de rechercher, avec l'enseignante ou l'enseignant, les manières de progresser dans ses apprentissages; il valorise l'expression des idées de l'élève, tout en reconnaissant la nécessité de respecter certaines normes »;⁴⁵

– par ailleurs, des millions d'enfants éprouvent des difficultés à fréquenter l'école en raison de la pauvreté, de la pandémie du sida ou de la guerre. Dans des pays pauvres, frères et sœurs fréquentent l'école en alternance afin d'aider leur famille à la ferme ou aux champs. Dans certains pays en guerre, des enfants enrôlés dans les forces de la guérilla et les organisations paramilitaires ne fréquentent pas l'école. En Zambie, où une personne sur cinq est séropositive, 360 000 orphelins sont privés d'instruction.

La tradition judéo-chrétienne

PT (Jr 7, 1-7) C'est par les prophètes – ceux qui parlent au nom de Dieu – que Dieu enseigne son peuple. La Parole de Dieu transmise par les prophètes éduque, guide, éclaire les humains dans la conduite de leur vie. Ce que Dieu attend du peuple, c'est qu'il écoute sa Parole et la médite dans son cœur » (Dt 6, 4-9). Ces versets forment le début de la profession de foi que les Juifs pratiquants récitent encore chaque jour. Détail intéressant : les manuscrits insistent sur le verset 4 en écrivant son début et sa fin en caractères plus gros : « ÉCOUTE, Israël! Le Seigneur notre Dieu est le Seigneur UN. » Dans une école qui se veut une communauté éducative, l'écoute mutuelle n'apparaît-elle pas comme une condition essentielle?

NT (Jn 12, 49-50; Lc 24, 13-35) Jésus, le Prophète par excellence, la Parole même du Père, celui dont le message et les actions rendent possible la véritable connaissance du Père, sait se montrer pédagogue dans l'accomplissement de sa mission. L'épisode de la rencontre des disciples d'Emmaüs est révélateur à cet égard.

⁴⁴ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, 1998, p. 19.

⁴⁵ Ibid., p. 38.

- d'abord, il s'approche d'eux (verset 15) et s'informe de ce qui les préoccupe (verset 17) : Jésus se fait présent et disponible et il se montre intéressé par leurs propos;
- il fait route avec eux (verset 15) : Jésus accompagne les disciples et amorce un cheminement de pensée avec eux, de sorte que leur esprit s'éveille peu à peu à une autre compréhension de la réalité;
- il explique (verset 27) : Jésus fait accéder les disciples à une meilleure intelligence de la réalité;
- il s'efface, pour leur permettre d'agir en témoins (versets 31 et 33) : l'action pédagogique de Jésus a pour objet de mettre les personnes en marche, de les responsabiliser par rapport à leurs frères et sœurs du monde.

Une réflexion chrétienne

« Nous voudrions nous entretenir brièvement du style et du rôle de la communauté éducative constituée par la rencontre et la collaboration de différentes présences : élèves, parents, enseignants, équipe de gestion et personnel non enseignant. À ce propos, on doit rappeler à juste titre l'importance du climat relationnel et du style des relations. Tout au long de l'âge évolutif, des relations personnelles et significatives avec des éducateurs sont nécessaires et les connaissances elles-mêmes ont une incidence plus grande dans la formation de l'étudiant si elles se situent dans un contexte d'engagement personnel, de réciprocité authentique, de cohérence d'attitudes, de styles et de comportements quotidiens[...]

« La responsabilité première dans l'instauration du style spécifiquement chrétien incombe aux éducateurs, considérés à la fois comme personnes et comme communauté. L'enseignement est une activité de l'homme d'une extraordinaire épaisseur morale, l'une des plus hautes et des plus créatives : l'enseignant, en effet, n'écrit pas sur une matière inerte, mais dans l'esprit même des hommes. Il assume, donc, une valeur extrêmement importante : la relation personnelle entre enseignant et élève, qui ne saurait se limiter à un simple donner et recevoir[...]

« Dans la communauté éducative, les parents, prioritairement responsables selon la nature de l'éducation de leurs enfants, ont un rôle tout spécialement important. Un objectif constant de l'éducation scolaire résidera donc dans la rencontre et le dialogue avec les parents et les familles; celui-ci sera favorisé par la promotion des associations de parents, pour établir, par leur apport irremplaçable, cette personnalisation qui rend efficace l'ensemble du projet éducatif.⁴⁶ »

L'action

On peut faire référence aux fondateurs et aux fondatrices de maisons d'éducation au Québec qui ont joué un rôle considérable dans la réalisation du Québec et qui ont transmis des valeurs importantes à la société d'ici, comme les Ursulines, les Jésuites et les Frères de l'instruction chrétienne, etc.

⁴⁶ LA DOCUMENTATION CATHOLIQUE, n° 2184, 21 juin 1998, p. 563-564.

L'intériorité

Le jeune est invité à s'arrêter et à faire silence pour chercher des moyens qui amélioreraient sa qualité de présence dans son milieu scolaire. Il peut le faire à partir d'un extrait de film (par exemple : L'opus de M. Holland, de Steven Herek) ou d'une œuvre littéraire connue des jeunes.

Une action précise, sur un ou plusieurs points, pourrait être envisagée ici en vue de favoriser un plus grand engagement du jeune dans son milieu scolaire.

Troisième étape : L'intégration des apprentissages

L'élève fait le point sur les apprentissages effectués, notamment à l'aide de son journal autobiographique.

Indicateurs de développement de la compétence

L'élève manifeste qu'il maîtrise la compétence attendue en étant capable :

- de caractériser une ou deux valeurs et attitudes qui peuvent l'aider à croître dans son milieu scolaire;
- d'expliquer à partir de quelle source d'information on peut dégager cette ou ces valeurs et attitudes;
- de démontrer, à l'aide d'un exemple, comment cette ou ces valeurs et attitudes peuvent être pertinentes dans son milieu scolaire.

VOLET 2 : DES RÉALITÉS BIEN À MOI

Nous avons été jetés dans l'existence comme un colis jeté sur un quai de gare avec une étiquette, un numéro et, à ce point de vue, nous sommes dans le même cas que tous les animaux, végétaux, minéraux, tous les éléments de l'univers. Mais ces éléments subissent leur vie. Ils sont prisonniers de leur biologie.

Ce qui fait le mystère de l'homme, sa condition unique, c'est qu'il ne peut se contenter de la vie préfabriquée qui lui est donnée. Sa biologie est ouverte : il ne peut rester irresponsable. Préfabriqué, l'homme a pourtant un choix à faire, une responsabilité à assumer. Il doit ajouter à ce qu'il est de par sa naissance quelque chose qu'il n'est pas encore et que sa naissance ne peut pas lui donner. Il doit devenir un autre homme que celui qu'il est.

Maurice Zundel, cité dans Bernard DESCOULEURS.
Repères pour vivre, Paris, Desclée de Brouwer, 1999, p. 279.

Durée approximative : de douze à quinze heures

2.1 Les jeunes de 13 ou 14 ans devant leurs réalités personnelles

Thème 4 : Mon potentiel

« Les vœux que l'on fait, les fleurs que l'on sème
Chacun les récolte en soi-même
Au beau jardin du temps qui court »
Gilles VIGNEAULT. *Gens du pays*,

Quelles semences le jeune de 13 ou 14 ans plante-t-il dans son jardin, prémices de la récolte future qui le nourrira tout au long de ses jours? Comment lui révéler la beauté de son jardin intérieur et la grandeur de l'espace à ensemercer sinon en lui faisant découvrir ses ressources intérieures et les conditions propices à leur développement? L'adolescent ou l'adolescente possède un potentiel qu'il ou qu'elle a parfois de la difficulté à circonscrire. L'amener à être en mesure de reconnaître ses forces et ses faiblesses s'avère une activité essentielle pour l'élaboration de son identité personnelle.

Soulignons d'abord qu'à cet âge le besoin de se démarquer de ses parents fait en sorte que le jeune est heureux de se retrouver seul. L'attrait pour tout ce qui est « secret » apparaît de concert avec le respect qu'il exige de son intimité. Sa vie intérieure prend soudainement de l'importance. Le jeune entreprend ici une véritable « recherche de soi ».

Pour amorcer cette recherche, le jeune est invité à jeter un regard sur son jardin intérieur; cela l'attire et l'effraie en même temps. Certains jours, son imaginaire lui renvoie l'image d'un héros ou d'une héroïne, tandis que d'autres jours il se trouve rejeté de son entourage. Il lui est difficile de se situer entre ces extrêmes, comme s'il n'y avait pas de demi-mesure. En fait, le jeune a plutôt tendance à se dévaloriser et peut connaître des états dépressifs marqués :

« Pour bien comprendre ce qu'est le dénuement, la faiblesse de l'adolescent, empruntons l'image des homards et des langoustes qui perdent leur coquille : ils se cachent sous les rochers à ce moment-là, le temps de sécréter leur nouvelle coquille pour acquérir de nouvelles défenses. Mais si, pendant qu'ils sont vulnérables, ils reçoivent des coups, ils sont blessés pour toujours, leur carapace recouvrira leurs cicatrices et ne les effacera pas⁴⁷. »

Cela montre la grande fragilité du jeune et explique en même temps ses écarts de langage ou ses actes d'agression gratuits qui marquent souvent le début d'un cercle infernal d'actions-punitions dont il n'arrive plus à se défaire : « Toute haine du moi, dit Alexander Sutherland Neill⁴⁸, s'exprime par la conduite antisociale, les querelles, la hargne, le mauvais caractère et la destructivité ». Le jeune a besoin d'améliorer son estime personnelle.

⁴⁷ Françoise DOLTO, 1988, p. 17.

⁴⁸ Alexander Sutherland NEILL. *Libres enfants de Summerhill*, Paris, François Maspero, 1970, p. 320.

Les éducateurs et éducatrices du jeune ont ici un rôle primordial à jouer : l'aider à améliorer son estime de soi, à découvrir ses talents de même que ses possibilités intérieures et lui proposer des outils qui l'aideront à dépasser ses limites.

Le jardin intérieur du jeune recèle en effet un potentiel énorme qui, s'il est découvert, reconnu et exploité, produit des bénéfices inestimables pour lui et pour les autres.

Thème 5 : Des influences extérieures

À l'adolescence, « on a besoin de repères, on est sensible à toutes les influences⁴⁹ ». Le jeune prend ses modèles à l'extérieur de sa famille. Son énergie est désormais canalisée non seulement par ses semblables mais aussi par la vie que lui présente la société dans les nombreux médias contemporains : « On se sent parfois bien à l'abri dans la mode et dans la bande. Comme on ne se plaît plus, on cherche à se plaire dans le regard des autres⁵⁰. »

Quelle est la réalité de cette société? Quelles valeurs véhicule-t-elle? Comment s'y adapter? Voilà des questions auxquelles le jeune devra répondre s'il veut y être intégré et y vivre heureux. Ici, peut-être plus qu'ailleurs, le jeune a besoin d'être guidé afin de discerner la qualité des valeurs proposées et mesurer leur incidence sur son identité personnelle.

En accompagnant le jeune dans sa démarche d'apprentissage, l'enseignant ou l'enseignante l'aidera à découvrir les outils les plus pertinents en vue de l'amener à naviguer dans ce flot d'influences extérieures. En discutant avec ses élèves, il ou elle devra faire preuve de tolérance devant leurs hésitations à accepter le côté positif ou négatif de certaines influences. C'est davantage le besoin d'être intégré dans un groupe ou la peur d'être rejeté par les autres jeunes qui conditionnent leurs opinions et attitudes. « Pendant cette période, on est complètement assujéti au miroir, au reflet inerte renvoyé par la glace, au reflet vivant que l'on cherche à lire dans les yeux des autres⁵¹. » Il faut bien reconnaître que la richesse matérielle, la force physique et la beauté plastique sont des valeurs qui dominent actuellement dans notre société. Il suffit de regarder les héros ou les héroïnes des films, des téléseries et des romans pour s'en convaincre. Les jeunes sont sans cesse aux prises avec ces images, largement diffusées dans les multiples médias.

C'est pas à pas, soutenu par des éducatrices et des éducateurs, que le jeune vivra des expériences positives d'affirmation de soi qui l'aideront à acquérir une plus grande liberté par rapport aux influences extérieures.

Cependant, pour bien vivre sa démarche vers une plus grande autonomie, le jeune doit d'abord se connaître. Est-il influençable? Quels sont les motifs de ses choix personnels? Quelle est l'incidence de ces choix sur son identité? Placé devant ces questions et guidé dans la recherche

⁴⁹ Françoise DOLTO et Catherine DOLTO-TOLITCH, avec la collaboration de Colette PERCHEMINIER, 1989, p. 45.

⁵⁰ Ibid., p. 24.

⁵¹ Ibid., p. 23.

de réponses signifiantes, le jeune pourra opérer graduellement un plus grand discernement face à cette panoplie d'images extérieures.

Thème 6 : Mon style

« Comme les homards lorsqu'ils perdent leur carapace, on se retrouve à l'adolescence dans une apparence qui change... on s'interroge : suis-je beau? Suis-je laid?... On se sent en difficulté avec son être (ce qu'on est) et avec son paraître (ce qu'on veut montrer de soi)⁵². » Le style, souvent appelé look, c'est-à-dire l'apparence extérieure, revêt dès lors une importance capitale.

L'adolescent ou l'adolescente de 13 ou 14 ans cherche à se définir en se différenciant. Pourtant, dans la réalité, il adopte des attitudes identiques à celles des autres jeunes de son âge. Il lui est difficile d'atteindre cet équilibre entre le fait d'être lui-même différent de son groupe tout en étant assez semblable pour en faire partie. En fait, il est en constante mutation, autant extérieure qu'intérieure, et c'est souvent après plusieurs tentatives qu'il s'orientera vers une apparence plus conforme à sa réalité personnelle elle-même appelée à se préciser au cours des années. Cette recherche de style reflète bien la recherche de soi que vit l'adolescent ou l'adolescente de 13 ou 14 ans. Elle est nécessaire dans l'élaboration de son identité, comme le sont les regards ou de son entourage.

L'enseignant ou l'enseignante peut faciliter au jeune la connaissance de ses valeurs, de ses goûts, de ses aptitudes et de ses choix. Ses modèles sont-ils conformes à sa personnalité actuelle ou sont-ils l'expression d'une image qu'il aimerait projeter sur les autres? Cette image est-elle vraiment le reflet de ses intentions personnelles? Quels messages ces modèles livrent-ils? Une analyse des différents styles figurant dans la société, avec leur message et leur valeur s'avère précieux pour le jeune qui ne possède pas encore tous les repères afin de bien mesurer leurs effets sur les autres et leurs dangers possibles pour lui-même. Ajoutons que la publicité, pour des raisons de rentabilité, favorise l'émergence de certains styles et contribue à créer parfois des divisions entre les personnes par les catégories qu'elle propose (marques de commerce, « griffes », etc.). Être au fait de cette réalité constitue pour le jeune un atout non négligeable en vue de son apprentissage de l'autonomie.

Enfin, un style qui reflète des valeurs positives peut devenir un moyen d'expression très valorisant non seulement parce qu'il ou elle favorise la communication avec l'entourage et permet au jeune d'exercer sa créativité mais aussi parce qu'il ou elle livre des messages signifiants pour et dans la société et l'influence de façon constructive. C'est en essayant de discerner ce qui lui convient, avec réalisme et authenticité, que le jeune pourra le mieux réussir à s'exprimer et bâtir ainsi son identité personnelle.

⁵² Ibid., p. 23.

2.2 La compétence particulière à acquérir

Considérée du point de vue de l'élève, la compétence particulière à acquérir dans le présent volet s'énonce ainsi :

**Discerner en moi et autour de moi des éléments favorisant
la construction de mon identité personnelle**

Dans le premier volet, l'élève était mis en contact avec ses communautés d'appartenance, ses racines, qui lui permettent de vivre comme être de relation, être social. Dans le deuxième volet, l'élève est centré davantage sur son identité personnelle à consolider et à affirmer.

La compétence à développer consiste donc à discerner ou dégager des éléments pouvant aider le jeune dans ce sens-là. Ces éléments, il peut commencer à les dégager par la voie de l'intériorisation, c'est-à-dire en réfléchissant sur ses forces personnelles à mettre en valeur, ses faiblesses à « travailler », sur ce qu'il doit retenir des influences qui s'exercent sur lui, sur l'importance à accorder à son style. Il peut répéter aussi ces éléments en consultant un certain nombre de textes bibliques, en se laissant remettre en question par des témoins d'ici ou d'ailleurs qui ont su exploiter leur potentiel ou encore en se situant par rapport aux pressions extérieures et aux diktats de la publicité.

Au terme de sa démarche d'apprentissage, l'élève sera sans doute capable de remettre en évidence les valeurs à privilégier, les décisions à prendre et les efforts à déployer pour mieux s'affirmer comme individu unique au sein de ses communautés d'appartenance.

THÈME 4 : MON POTENTIEL

La préparation des apprentissages : la problématique

L'élève est invité à dresser une liste des forces et des faiblesses qui sont les siennes. En essayant de mesurer les effets de ses qualités comme de ses limites sur lui-même et sur les autres, il est appelé à prendre conscience de leur importance dans l'élaboration de son identité personnelle.

L'affirmation-choc suivante : « Je suis pleinement responsable de ce que je suis et deviens » sert d'élément déclencheur pour susciter, chez l'élève, des réactions spontanées propres à ouvrir un débat sur la question et à motiver sa participation au cours.

Enfin, l'interrogation clé suivante : « Comment gérer mes forces et mes faiblesses? » permet au jeune de rechercher à travers les quatre sources d'information les éléments qui peuvent l'aider à construire son identité personnelle à partir de son potentiel.

La réalisation des apprentissages : la recherche, à partir des sources d'information

La diversité culturelle et religieuse

De nombreuses personnes, appartenant à des cultures différentes, ont développé et utilisé leur potentiel, c'est-à-dire leur intelligence, leur cœur, leur voix et leurs mains au cours de leur vie. Ce faisant, elles ont dévoilé la grandeur, la beauté et la force de l'être humain. Leurs œuvres ont marqué leur milieu et transformé leur histoire, et peut-être celle de leur entourage proche ou lointain. Le jeune est appelé ici à découvrir quelques-unes de ces personnes et à se laisser toucher par leurs œuvres : Julie Payette (astronaute), Carmen Quintana (militante pour la paix) et Arjuna (artiste-peintre, handicapé intellectuel).

Une scientifique : Julie Payette

Julie Payette est née le 20 octobre 1963 à Montréal dans une famille où le dépassement de soi dans l'effort, le respect des autres et le goût des défis à relever ont façonné sa personnalité. Elle est devenue la première femme astronaute canadienne, malgré les nombreux obstacles qu'elle a rencontrés. Toute jeune, elle avait dit : « Un jour, je serai astronaute. » En 1992, elle était sélectionnée par l'Agence spatiale canadienne comme future astronaute.

Une militante : Carmen Gloria Quintana⁵³

Carmen Gloria Quintana de Santiago a été aspergée d'essence par des militaires et gravement brûlée en 1986 lors d'une manifestation contre le régime du général Pinochet. Sa détermination exceptionnelle l'a amenée à défendre la cause de la justice et de la liberté à l'Organisation des Nations Unies (ONU). Elle est devenue le symbole vivant de la résistance à la dictature militaire et à tous les régimes d'oppression.

Un artiste : Arjuna⁵⁴

Arjuna est un artiste-peintre qui expose ses œuvres à Los Angeles. Il se balade en canot sur les rivières de la Colombie-Britannique, rêve de visiter l'Inde et aime s'habiller de manière élégante. Au dire de sa sœur, lorsqu'il entre dans une pièce, on n'en a plus que pour lui, tous recherchant sa compagnie agréable, son rire franc et sa bonhomie. Or, Arjuna est atteint du syndrome de Down (communément appelé « trisomie 21 »). Selon le verdict des médecins, Arjuna ne devait vivre que quelques années.

⁵³ Carmen Gloria QUINTANA et André JACOB. *Carmen Quintana te parle de liberté*, Montréal, Éditions Le Jour, 1990, 135 p.

⁵⁴ Sylvie BAN BRABANT, « Arjuna ». Journal LE DEVOIR, 18 févr. 2000, p. B-9.

La tradition judéo-chrétienne

- *Dieu fait appel à Moïse et à Jérémie*
(Ex 3, 11-12; 4, 10-17; Jr 1, 4-10)

Considérant la misère de son peuple, condamné aux travaux forcés en terre d'Égypte, Dieu choisit Moïse pour libérer ses frères des oppresseurs égyptiens. Placé devant les faits, Moïse ressent ses limites personnelles et décline l'invitation. Son manque d'assurance devant le pouvoir du pharaon, les éventuels doutes des Israélites à son intention et sa propre difficulté d'élocution lui font craindre le pire. Dieu promet son aide à Moïse qui accepte finalement la mission.

Un autre prophète, Jérémie, vit à peu près la même situation : il exprime à Dieu, qui veut l'établir prophète des nations, ses limites personnelles devant pareille tâche. Yahvé l'assurant de sa présence et de son Esprit, Jérémie apprend à mettre sa confiance en Dieu et devient un grand prophète.

Ainsi, conscients de leurs limites personnelles, Moïse et Jérémie en font part à Dieu dans leur prière. Dieu les assure de son soutien et de son aide au fil des difficultés qu'ils éprouveront. Humilité, appel à l'aide et confiance en Dieu caractérisent l'attitude des deux prophètes.

- *des paraboles de Jésus sur le Royaume qui grandit*
(Mt 13, 31-32; 13, 33; Mt 25, 14-30)

Parmi les nombreux passages du Nouveau Testament qui pourraient être exploités ici sur le thème du potentiel à développer, on peut retenir les paraboles suivantes :

- a) deux paraboles portant avant tout sur le Royaume de Dieu qui grandit, mais qui permettent d'élargir la perspective du jeune et de lui faire prendre conscience que même les plus petits événements ont un potentiel de croissance énorme (Mt 13, 31-32), qu'il suffit parfois de peu pour que « la masse lève » (Mt 13, 33);
- b) la parabole des talents (Mt 25, 14-30) qui, là encore, s'applique d'abord et avant tout à la réalité du Royaume, et que le jeune peut très bien entendre comme une invitation de Dieu à devenir responsable du développement de son potentiel, comme être humain et enfant de Dieu.

Une réflexion chrétienne

La réflexion qui suit souligne que chaque personne est un être de décision, de choix. Comme les prophètes ont choisi de mettre toute leur personnalité au service de la mission de Dieu, comme les serviteurs de la parabole des talents ont choisi de faire profiter l'argent qui leur a été confié, ainsi, chacun de nous a la responsabilité de décider ce qu'il fera de sa vie, de ses ressources, de son potentiel.

« La construction de la personnalité passe par la connaissance de soi et l'affirmation de soi. Comment être soi et non le simple reflet ou la réplique d'un autre? Nous ne sommes pas des clones! Se connaître soi-même implique nécessairement de se repérer dans le réseau d'interdépendance familiale, éducative, sociale où chacun se trouve situé.

« Je suis, et je dois l'admettre, le produit de mes parents. « Il est tout le portrait de son père! » Il me faut assumer l'héritage. Je suis aussi un produit de l'école. Elle m'a façonné en positif et en négatif, j'ai adhéré et assimilé, refusé ou rejeté tout ou partie de ses apports. Je me suis construit dans ce travail d'assimilation et de réaction. De toute façon, j'en ai beaucoup reçu. Je suis enfin, pour une part, le produit de mon milieu social avec ses goûts, ses répulsions, ses peurs, ses conformismes, son style de vie...

« Pour autant, je ne suis pas « un produit fini », mais un être personnel en devenir. Parvenu à l'âge des choix, des nécessaires distanciations et des options personnelles, il m'appartient de chercher à me connaître et me comprendre pour repérer mon identité profonde. Ce voyage intérieur ne doit pas esquiver la rencontre de certaines questions qui ne me laissent pas en repos (mon « inquiétude »), ni certains bouleversements qui peuvent être signes de germination, car il peut me conduire jusqu'à la source de mon être.

« Un tel travail de retour sur soi, pour mieux se connaître en vue de mieux s'affirmer, ne peut être repli narcissique dans la mesure où il prend en compte la nécessaire relation à autrui. Mais il peut aussi conduire à l'ouverture à l'Autre que soi, à l'au-delà de l'homme⁵⁵. »

L'action

De nombreux témoins, partout au monde, ont cru au potentiel humain de chaque individu et ont défendu les droits de la personne, souvent au prix de leur vie. Ils ont travaillé à promouvoir la dignité humaine là où elle était menacée et ont réussi, par leurs actions humanitaires, à rétablir dans la société ceux qu'on avait injustement exclus, leur redonnant ainsi leur identité personnelle et sociale. Mentionnons notamment : Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela, mère Teresa, M. Romero.

L'intériorité

En s'arrêtant pour faire le point, dans un climat favorable à la réflexion, le jeune est appelé ici à regarder les moyens qu'il choisit pour se réaliser et communiquer avec ses frères et soeurs. Il découvrira parmi ces éléments ceux qui l'aident à se développer en tant qu'être humain digne et responsable et ceux qu'il juge désormais nuisibles à son évolution personnelle.

⁵⁵ Bernard DESCOULEURS, 1999., p. 9.

L'intégration des apprentissages

Pour une intégration réussie des apprentissages, l'élève peut, à l'aide de son journal autobiographique, consigner les résultats de ses recherches sur les éléments qui peuvent l'aider à construire son identité personnelle. Ce faisant, il évalue ses propres manières d'être humain et les adapte à sa personnalité en devenir.

Les indicateurs de développement de la compétence

L'élève est appelé :

- 1) à inventorier des éléments liés à son potentiel qui ont un effet sur son identité personnelle;
- 2) à distinguer quelques éléments liés à son potentiel à mettre davantage en valeur et qui pourraient favoriser la construction de son identité personnelle;
- 3) à démontrer, à l'aide d'un exemple, comment l'un ou l'autre de ces éléments s'avère pertinent en ce qui concerne la construction de son identité personnelle.

THÈME 5 : DES INFLUENCES EXTÉRIEURES

**TABLEAU DE SYNTHÈSE DU THÈME 5 :
Des influences extérieures (deuxième volet)**

PROBLÉMATIQUE	ÉLÉMENTS DE CONTENU
	Première étape : La préparation des apprentissages
<p>REGARD SUR L'EXPÉRIENCE</p> <p>– Sur les jeunes s'exercent des influences nombreuses et variées. Sont-elles toutes valables?</p> <p>ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR</p> <p>« Les jeunes sont des girouettes sans direction. » Argumentation.</p> <p>INTERROGATION CLÉ</p> <p>– Comment réagir devant les influences qui s'exercent sur moi et les autres?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exemples d'influences qui s'exercent sur les jeunes : <ul style="list-style-type: none"> – leur provenance (média, publicité, amis); – leur valeur (positive et négative). • Formulation d'arguments favorables ou défavorables à l'affirmation. • Ralliement autour de la question, comme point de départ de la recherche.
RECHERCHE	Deuxième étape : La réalisation des apprentissages
<p>Les quatre sources d'information</p>	<p>La diversité culturelle et religieuse</p> <p>Les médias exercent une grande influence sur l'identité du jeune dans la culture contemporaine. Les séries télévisées, les télé romans, les films, la publicité, les vidéoclips, les tribunes téléphoniques, la littérature écrite, les sites Internet et les chansons véhiculent des valeurs et des attitudes souvent discutables.</p> <p>L'élève est appelé ici à découvrir :</p> <ul style="list-style-type: none"> – s'il existe à l'intérieur même des médias : des messages, des émissions, des publications qui ont pour objet de développer le sens critique des gens par rapport à l'information et à la publicité qui leur sont soumises; – s'il tient compte lui-même ou elle-même de ces mises en garde. <p>La tradition judéo-chrétienne</p> <p>PT (Ex 32, 1-6)</p>

Comme Moïse tarde à redescendre de la montagne, le peuple d'Israël se croit abandonné. Il retombe alors dans ses anciennes pratiques d'idolâtrie et se construit un veau d'or à qui il offre holocaustes et sacrifices de paix. Le péché d'idolâtrie est très souvent mentionné dans l'Ancien Testament : il rappelle cette pratique culturelle qui consiste à considérer une réalité bonne en soi comme un absolu, une divinité que l'on adore. « Le récit biblique du Veau d'or demeure la grande figure symbolique de cette perversion où l'on voit l'homme se prosterner devant les réalités matérielles qu'il devrait dominer et contrôler.⁵⁶ »

NT (Lc 4, 1-13)

De façon imagée, Luc rapporte ici les trois grandes tentations qu'a éprouvées Jésus lors de son ministère. Celui-ci ne s'arroge pas le titre de Fils de Dieu pour obtenir des privilèges tels que la gloire, la richesse ou la domination. Il rejette ces conceptions que le peuple juif se faisait du Messie attendu. Parce qu'il est « rempli d'Esprit Saint », Jésus refuse l'« avoir » et le « paraître » et opte pour la fidélité à ce qu'il est et à sa mission, dans l'amour, le service des autres.

Une réflexion chrétienne

Comme Jésus qui résiste aux influences de Satan dans le désert, aux pressions de sa famille qui voudrait le voir se manifester davantage (Jn 7, 4), à celles de la foule qui veut le faire roi (Jn 6, 15), les chrétiens-martyrs des trois premiers siècles, par leur refus d'honorer l'empereur romain à l'égal d'une divinité, sont l'illustration concrète de la fidélité à soi et à ses convictions et du rejet de l'idolâtrie.

On peut noter que la prière s'avère précieuse pour celui qui veut rester libre devant les influences extérieures.

L'action

On peut se référer ici à des personnes, à des associations qui réagissent aux influences exercées par les groupes de pressions économiques ou par la publicité, aux modes du temps, et qui mettent l'accent sur la qualité de vie des personnes et des sociétés, sur l'être plus que sur l'avoir.

L'intériorité

Dans la foulée du commentaire inscrit dans la première source d'information, soit la tradition judéo-chrétienne, l'élève peut entrer en lui-même et essayer d'identifier certaines « idoles » qui exercent sur lui ou sur elle une influence indue, en s'inspirant, par exemple, d'un texte comme celui-ci : « Les hommes se fabriquent sans cesse des idoles, des images de ce qui est le plus important pour eux et qu'ils recherchent ardemment : l'argent, la gloire, la beauté, la force, la science, mais ces idoles ne révèlent rien de Dieu. Elles expriment seulement des rêves et des désirs humains. »⁵⁷

⁵⁶ EN COLLABORATION, Biblica, Questions actuelles, éternelles paroles, Paris, Éditions Pleurines, 1996, p. 45.

⁵⁷ Bernard DESCOULEURS, 1999, p. 288.

Troisième étape : L'intégration des apprentissages
L'élève fait le point sur les apprentissages effectués, notamment à l'aide de son journal autobiographique.
Indicateurs de développement de la compétence
L'élève manifeste qu'il maîtrise la compétence attendue en étant capable : <ul style="list-style-type: none">- d'inventorier autour de lui des éléments qui exercent une influence sur son identité personnelle;- de distinguer autour de lui les influences qui pourraient favoriser la construction de son identité personnelle;- de démontrer, à l'aide d'un exemple, comment l'un ou l'autre de ces éléments s'avère pertinent en ce qui concerne la construction de son identité personnelle.

THÈME 6 : MON STYLE

TABLEAU DE SYNTHÈSE DU THÈME 6 : Mon style (deuxième volet)

PROBLÉMATIQUE	ÉLÉMENTS DE CONTENU
<p>REGARD SUR L'EXPÉRIENCE</p> <ul style="list-style-type: none"> – Le style d'une personne semble important pour beaucoup d'hommes et de femmes. Qu'est-ce que j'en pense? <p>ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR</p> <ul style="list-style-type: none"> – « Le style des jeunes est plus un masque qu'un miroir. » Argumentation <p>INTERROGATION CLÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> – Comment réagir devant le style des autres... et le mien? 	<p style="text-align: center;">Première étape : La préparation des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemples de style et leur signification : <ul style="list-style-type: none"> – vedettes : sport, musique (groupes), cinéma; – adeptes d'un style de vie particulier; – costumes culturels et religieux. • Formulation d'un certain nombre d'arguments favorables ou défavorables à l'affirmation. • Ralliement autour de cette question, comme point de départ de la recherche.
RECHERCHE	Deuxième étape : La réalisation des apprentissages
<p>Les quatre sources d'information</p>	<p>La diversité culturelle et religieuse</p> <p>Le style d'une personne, d'un groupe ou d'une nation exprime son identité, ses valeurs et ses croyances. On peut puiser des exemples chez :</p> <p>des groupes de jeunes :</p> <ul style="list-style-type: none"> – punk : cheveux multicolores en crête, jeans déchirés, chaussures lourdes, chemise avec insignes anarchistes et nazis, chaînes du style sado-maso. Cela exprime la révolte, la rébellion et l'anarchie. Le punk n'attend plus rien de l'avenir, il rejette la société et toute institution politique; – skinhead : cheveux courts, parfois rasés, il porte un jean noir 501, un blouson Bomber, une chemise Ben Sherman et des bretelles rouges. Ses chaussures montantes, des Doc Martens, ont une coque ferrée. Un tee-shirt à thème (croix celtique, signe nazi ou emblème raciste) le caractérise. En réaction au mouvement hippie, il est agressif et aime les batailles de rue;

des groupes nationaux ou religieux :

- le costume traditionnel de certains peuples amérindiens;
- la tunique orangée des moines bouddhistes;
- le costume revêtu par des religieuses catholiques.

La tradition judéo-chrétienne

PT (Si 11, 1-6)

Des paroles de sagesse sont prononcées dans ce texte en vue de mettre les personnes en garde contre les jugements portés sur l'apparence extérieure. Celle-ci ne rend pas justice aux personnes ni aux situations.

Il semble que le style (le look) n'est pas un critère plausible pour justifier une situation ou connaître une personne. Il convient de dépasser l'apparence extérieure et d'approfondir son regard sur l'autre si l'on veut, vraisemblablement, le connaître.

NT (Lc 7, 36-50)

L'attitude d'accueil que Jésus réserve à la pécheresse amène Simon le pharisien à conclure que Jésus n'est pas un prophète. Le pharisien, chef spirituel, n'a pas reconnu la miséricorde de Dieu en Jésus, alors que la pécheresse a découvert que Jésus exécute le plan de salut conçu par Dieu. En utilisant une parabole, Jésus enseigne à Simon « la vérité » sur la pécheresse et sur lui-même. Il affirme devant tous la dignité de la pécheresse et le fait que son premier critère d'évaluation est l'amour. En expliquant par l'entremise de la parabole le comportement de la pécheresse et celui du pharisien, Jésus nous invite à dépasser les apparences extérieures pour rejoindre la personne au plus profond d'elle-même.

Une réflexion chrétienne

On peut certes s'interroger sur le statut du « paraître », dans un contexte de foi chrétienne. Dans les textes bibliques du Premier et du Nouveau Testament, on trouve de nombreuses allusions à la primauté de l'« être » sur le « paraître ». Est-ce à dire que le « paraître » est sans valeur? Nullement. L'être humain, comme être physique, ne peut faire abstraction de la dimension « paraître » dans sa vie quotidienne. Et il n'y a rien à redire à ce que quelqu'un cherche à se donner un « style » ou encore à paraître à son avantage ou à son mieux. La difficulté vient sans doute de ce que le « paraître », au lieu d'être un miroir de l'« être », se présente parfois comme un masque qui, en cachant l'identité, les sentiments ou les intentions d'une personne, détourne l'attention ou trompe carrément les autres. Dans ce dernier cas, le « paraître » peut facilement dégénérer en mensonge ou en hypocrisie. Ce que dénonçaient les prophètes et Jésus lui-même.

L'action

On peut faire référence à des associations et à des programmes qui ont combattu toute forme de ségrégation liée souvent à des styles et redonné à la personne sa dignité : Commission des droits de la personne; organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes; maisons d'hébergement pour personnes en difficulté.

L'intériorité

L'élève peut faire une réflexion sur le sens et la portée du style qu'il recherche pour se faire reconnaître dans son entourage.

Troisième étape : L'intégration des apprentissages

L'élève fait le point sur les apprentissages effectués, notamment à l'aide de son journal autobiographique.

Indicateurs de développement de la compétence

L'élève manifeste qu'il maîtrise la compétence attendue en étant capable :

- d'inventorier en lui et autour de lui des éléments liés style qui ont un effet sur son identité personnelle;
- de distinguer en lui et autour de lui quelques éléments à mettre davantage en valeur et qui pourraient favoriser la construction de son identité personnelle;
- de démontrer, à l'aide d'un exemple, comment l'un ou l'autre de ces éléments s'avère pertinents en ce qui concerne la construction de son identité personnelle.

VOLET 3 : DES QUESTIONS DE TOUJOURS

La foi n'est pas adhésion à une idéologie ni même à des dogmes, elle vise d'abord et essentiellement la rencontre du Dieu vivant. Aussi la foi consiste-t-elle avant tout en une attitude intérieure d'ouverture et de quête : croire, ce n'est pas tant « avoir la foi » car on ne peut posséder Dieu, c'est bien plutôt être en recherche de Dieu.

Croire, c'est d'abord une attention aux signes de la présence de l'Autre. C'est se décentrer de soi-même pour « tendre vers » et c'est donc « entendre » ce qui n'est pas immédiatement perceptible, le murmure discret de la présence du Dieu vivant, au-delà du tapage des idoles de ce monde qui semble totalement l'ignorer. C'est une attitude d'éveil et de vigilance pour repérer, au fil des jours de notre vie profane et quotidienne, les signes de Celui qui vient incognito à la rencontre des hommes. C'est, en définitive, chercher la présence de Dieu au cœur de son absence.

Bernard DESCOULEURS.
Repères pour vivre, Paris,
Desclée de Brouwer, 1999, p. 293-295.

Durée approximative : de douze à quinze heures

3.1 Les jeunes de 13 ou 14 ans devant des questions de toujours

Thème 7 : La foi en Dieu

Si nous n'entendions plus
Ce que le vent nous crie
Les hommes auraient perdu
La source de leur vie
Yves DUTEIL. La légende des arbres,

Lorsqu'on s'arrête pour écouter la nature, on l'entend dire une « présence ». On ne peut rester insensible devant sa grandeur, sa beauté, son mystère. Elle révèle, au-delà des mots, l'existence de quelque chose ou de quelqu'un qui dépasse l'humain et enveloppe l'Univers. Le jeune de 13 ou 14 ans n'est pas indifférent à la nature et ses contacts quotidiens avec elle peuvent devenir, s'ils sont nommés et exploités, des sources d'enracinement qui l'aident à se « situer dans l'espace terre ». N'est-ce pas là un préalable pour l'aider à « se situer personnellement dans le monde »?

C'est à cette période de sa vie que le jeune pose ses premières questions et émet ses premiers doutes sur l'existence de Dieu. Sa crise d'adolescence retentit autant sur sa foi que dans sa vie. Il quitte le monde magique et merveilleux de l'enfance et remet en question autrement tout ce qui l'entoure. Il veut maintenant des preuves visuelles, tangibles, vérifiables.

La science se révèle ici d'un précieux secours : elle revêt pour le jeune, comme pour l'ensemble des humains, un attrait particulier. La parfaite organisation qu'elle ne cesse de découvrir dans la structure de la matière étonne et invite à s'interroger sur une cause suprême. L'immensité du cosmos qui défie tout calcul mathématique laisse place à une contemplation silencieuse pleine d'admiration devant son mystère. Il devient possible d'imaginer que l'auteur... est infini.

Cet Être infini, il est possible de l'approcher ou, mieux, de se laisser « approcher » par lui en l'accueillant dans sa vie, en le laissant vivre en soi. Voilà une approche que propose la religion⁵⁸ et qui peut interpeller le jeune quant à l'existence de Dieu.

Une autre piste intéressante à explorer est la relation possible que le jeune peut établir avec Dieu. Alors qu'à 8 ou 10 ans, le rapport de l'enfant avec Dieu est plutôt de type « utilitaire », à 13 ou 14 ans, il peut devenir « possibilité de dialogue », proximité aimante d'un Dieu Père. À son histoire personnelle peut s'intégrer ici une identité spirituelle qui le met en relation avec l'Autre. Cependant, il est libre. C'est à lui que revient la décision de construire sa vie avec ou sans Dieu. Il le fera dans la mesure où la foi en Dieu apporte une réponse à sa quête de sens et de bonheur et que des expériences communautaires le mettent en route vers un dialogue personnel avec Dieu.

⁵⁸ Jean DELUMEAU. *Le fait religieux*, Paris, Fayard, 1993, p. 773 : La religion (du latin religare : relier) marque le lien entre l'homme et le sacré et « l'empêche de se sentir perdu au milieu d'un monde qu'il ne dominera jamais totalement ». Au delà de la science, nous avons besoin de nous sentir participer de tout notre être à la vie secrète du monde et de nous sentir reliés à l'harmonie de l'univers.

Il semble toutefois que le milieu social actuel ne favorise pas toujours l'éclosion de valeurs humaines capables d'intéresser le jeune. En effet, la publicité avec ses rêves de paradis terrestre fondés sur le bien-être de l'individu peut paralyser son ouverture sur les autres. Quant à la société technologique, elle risque de l'absorber, de le robotiser et de l'isoler. Pourtant, quand surviennent guerres, famines, désordres de la nature ou injustices sociales, le désir d'une fraternité universelle et le sens d'une commune destinée surgissent. Des mouvements d'entraide et de protection des droits naissent en vue de sauvegarder l'ordre et l'équilibre de la nature, de garantir la libération des enfants, des femmes et des hommes ainsi que d'assurer la protection des animaux.

Il revient à l'enseignante ou à l'enseignant d'aider le jeune à faire le lien entre la vie et la foi. Ce lien est nécessaire pour permettre de saisir, avec l'intelligence du cœur, la présence d'un Dieu qui se fait proche des réalités quotidiennes, un Dieu qui veut être relation, un Dieu humble qui respecte la liberté des personnes. Cette reconnaissance de diverses manifestations de la présence de Dieu permet de saisir que pour les croyants et les croyantes, un dialogue avec Dieu est possible.

Thème 8 : La vie après la mort

Selon une enquête sur le sujet, menée par Alain Bouchard, sociologue des religions, en avril 1997, il appert que :

- 16 p. 100 des jeunes ne sont pas sûrs que la vie existe après la mort;
- 8 p. 100 ne croient pas en la vie après la mort;
- 15 p. 100 croient que la vie existe au-delà de la mort par la résurrection;
- 45 p. 100 croient qu'il doit y avoir quelque chose au-delà de la mort;
- 17 p. 100 croient qu'après la mort nous renaissions dans une autre vie, à une autre époque.

Ces observations, selon Alain Bouchard, rejoignent les résultats de recherches effectuées un peu partout dans le monde. On constate ainsi que le jeune de 13 ou 14 ans aspire à une vie qui se prolonge au-delà de la mort (76 p. 100).

Sans doute que la mort semble au jeune comme à l'adulte un événement inacceptable, révoltant, scandaleux, spécialement quand elle touche un membre de sa famille ou un autre jeune de son âge. Ce n'est pas tant à cause du corps qui a cessé de vivre mais parce que la mort représente des liens qui sont brisés à jamais, une identité qui n'existe plus, des projets qui ne se réaliseront pas. Et cela angoisse le jeune, confirme sa fragilité. D'autre part, cela peut l'amener à soupçonner que quelqu'un de supérieur est maître de sa vie.

Quant à l'au-delà, il demeure une question de toujours, sans cesse reposée à l'occasion d'événements quotidiens.

D'une certaine manière, seule la religion peut se prononcer sur l'au-delà. Que peut-elle communiquer aux jeunes de 13 ou 14 ans à ce sujet?

En accueillant des hypothèses de sens proposés par diverses traditions religieuses, le jeune sera amené à se situer par rapport à la vie après la mort. Pour les croyantes et les croyants chrétiens, juifs ou musulmans, l'aspect tragique de finitude et de rupture de la mort devient passage qui conduit à une présence, celle de Dieu. La mort est alors une seconde naissance, une transformation de l'être, un changement d'état. La liturgie des funérailles confirme ce passage à une autre forme de vie : « Celui qui meurt, change de demeure; la mort ne marque pas qu'un être mortel s'éteint mais qu'un immortel commence⁵⁹. »

Thème 9 : Des pratiques magiques

Plusieurs formes de spiritualité contemporaines se nourrissent abondamment de pratiques magiques, comme l'astrologie, la voyance, l'ésotérisme. On y parle alors d'éveil de la conscience, d'ouverture de l'âme, de découverte du soi, d'harmonie avec la nature, de contact avec la source divine qui jaillit en soi. La spiritualité tend de nos jours à devenir une affaire plutôt individuelle où chacun accède seul à la conscience de sa dimension spirituelle. On en arrive à ne plus distinguer Dieu de l'être humain, contrairement aux grandes religions qui sont ouverture sur autre chose, sur plus grand que soi, sur Dieu ou l'Absolu.

Le jeune de 13 ou 14 ans n'échappe pas à cet engouement actuel pour le mystère, l'insolite, le merveilleux. Pour le jeune en quête d'identité personnelle, l'astrologie, le tarot, la magie et la cartomancie, présentés comme des outils de connaissance et de développement personnel, sont très attrayants, spécialement pendant cette période de l'adolescence marquée d'instabilité émotive et d'appréhension quant à l'avenir. Quel jeune n'a pas lu ni entendu parler de *L'alchimiste* de Paulo Coelho, ou de *La prophétie des Andes*, de James Redfield, ou encore n'a pas vu à la télévision la série culte X FILES? Et, quel jeune n'est pas au fait de certaines pratiques, comme le « ouija » ou la magie blanche? Les livres d'initiation à ces pratiques, bourrés de rituels, d'incantations, de formules et de secrets dignes des plus grands sorciers et magiciens, qui sont écrits dans un langage très accessible, le fascinent. À cela s'ajoute la quincaillerie des cristaux, pendules, jeux de cartes, charmes magiques, capteurs de rêves et autres qui assujettissent sa propre volonté ou lui donnent l'impression d'exercer un contrôle sur la volonté de l'autre.

Devant cet état de fait, l'école se doit de donner à l'élève les outils pouvant l'amener à remettre en question les fondements de ces croyances, leurs valeurs éthiques et leurs dangers possibles au niveau psychique. Éviter d'en parler favoriserait chez le jeune l'amalgame du spirituel et du spiritisme et embrouillerait sa compréhension de l'Univers que lui ont transmis sa culture et sa religion.

L'objet du présent thème est d'amener le jeune à élucider, à discerner et à critiquer de façon positive toutes ces formes de « spiritualité » qui l'entourent. Quant à celui ou celle qui fréquente les sciences occultes, il revient à l'enseignante ou l'enseignant de l'aider à vérifier la motivation qui guident sa démarche d'exploration spirituelle et, par un dialogue qui reste toujours ouvert, de lui permettre de trouver des pistes de réponse fondées et signifiantes.

⁵⁹ Guy DURAND, 1997, p. 13.

3.2 La compétence particulière à acquérir

Considérée du point de vue de l'élève, la compétence à acquérir dans le présent volet s'énonce ainsi :

Justifier mes prises de position concernant des questions de toujours.

Comme être humain, le jeune ne peut ignorer des questions de toujours qui se posent à tous et à chacun : Dieu existe-t-il? Si c'est le cas, comment entrer en relation avec lui? Y a-t-il une vie après la mort? Le monde et la réalité ne sont-ils que matériels, sensibles?

Dans son projet de confronter son histoire personnelle à d'autres expériences, le jeune est appelé à découvrir différentes prises de position dans le cas de ces questions et à trouver les raisons qui les fondent.

Le travail de recherche sur cet objet d'étude emprunte les mêmes chemins que dans les volets précédents, à savoir le recours aux quatre sources d'information, avec une insistance sur la révélation inscrite dans les textes bibliques.

Au terme de ses apprentissages, l'élève devrait être capable de manifester sa compétence en faisant valoir différents types de réponses apportées à ces questions de toujours et en expliquant sommairement leurs fondements. Dans le prolongement des activités liées au développement de cette compétence, il est appelé à prendre position par rapport à ces questions et à justifier ses points de vue.

Thème 7 : La foi en Dieu

La préparation des apprentissages : La problématique

L'élève est invité à jeter un regard sur la question de l'existence de Dieu. Dans un premier temps, il aura à discuter avec les autres élèves sur sa perception de la question. Dans un deuxième temps, il pourra faire part de l'expérience de personnes de son entourage qui croient en Dieu et être amené à découvrir les raisons qui fondent leur foi.

L'affirmation-choc suivante : « Il y a plein de bonnes raisons de croire en Dieu » sert d'élément déclencheur pour amener l'élève à prendre conscience que la foi ne relève pas de l'ordre de l'expérimentation scientifique mais plutôt de l'ordre du spirituel, qui peut s'exprimer différemment chez les personnes.

L'interrogation clé suivante : « Quelles sont mes raisons de croire ou non en l'existence de Dieu? » lui permettra, après l'exploration des quatre sources d'information, de se questionner sur sa foi en Dieu et l'incidence de la dimension spirituelle sur son identité personnelle.

La réalisation des apprentissages : La recherche, à partir des sources d'information

La diversité culturelle et religieuse

De tout temps, les hommes et les femmes se sont posé la question de l'existence de Dieu et se sont « positionnés » par rapport à Lui. Trois grandes positions peuvent être mises en évidence :

l'agnostique (du grec a privatif et gnosis, « connaissance ») : les agnostiques affirment que Dieu est inconnaissable, que l'on ne peut pas savoir s'il existe ou non. Ils ne nient pas formellement l'existence de Dieu, mais ils considèrent tout simplement qu'il est impossible de se prononcer sur le sujet, que l'être humain n'a pas les moyens de dire quoi que ce soit qui ne laisse place à aucun doute sur Dieu. Loin d'être hésitante, leur position est claire, réfléchie et radicale : personne ne peut prétendre savoir si Dieu existe ou non;

l'athée (du grec a privatif et theos : « Dieu ») : au contraire des agnostiques, les athées (comme les croyants, d'ailleurs) prétendent savoir si Dieu existe ou non. Leur réponse est négative : Dieu n'existe pas. Des athées, il y en a eu à toutes les périodes de l'histoire. Cependant, depuis le milieu du XIX^e siècle, l'athéisme s'est fortement accentué et diversifié. Globalement, les athées dénoncent la foi en Dieu et la religion comme une illusion et affirment l'auto-suffisance de l'être humain dans son projet de vie;

le croyant ou la croyante : les croyants et les croyantes affirment que Dieu existe. S'ils avancent une telle position, ce n'est pas parce qu'ils ont vu Dieu ni parce qu'on leur a prouvé son existence. C'est parce qu'ils le perçoivent à travers des signes : la grandeur et la beauté de l'Univers, la permanence et l'universalité du fait religieux et, pour les chrétiens et les chrétiennes, la personne de Jésus-Christ, qui est venu révéler un visage de Dieu inconnu jusqu'alors.

La tradition judéo-chrétienne

Les deux textes bibliques proposés ici présentent le visage d'un Dieu non seulement Créateur du ciel et de la terre mais aussi Père de toute l'humanité.

– *les premières pages de la Bible (Gn 1)*

Le récit de la Création (Gn 1) présente, sous forme poétique, le commencement du monde : « Au rythme majestueux des six jours, Dieu fait éclore l'univers, les vivants et enfin l'homme et la femme. Le souffle de Dieu lance la grande aventure humaine. Jamais plus, il ne cessera d'entraîner notre histoire vers lui ⁶⁰. »

De ce récit se dégagent de très beaux enseignements : la Création est bonne, l'homme et la femme sont d'égale dignité, ils reçoivent de Dieu la mission de gérer la Terre qui s'apparente à un grand jardin.

⁶⁰ EN COLLABORATION, 1996, p. 10.

Cette idée de jardin rend bien l'idée de la beauté de l'Univers façonné par Dieu. Beauté certes plastique, mais beauté aussi spirituelle, dans le sens que l'Univers « ruisselle d'intelligence » en se révélant d'un ordre et d'un équilibre à ce point parfaits qu'il permet le travail des scientifiques occupés à découvrir et à dévoiler les lois qui le régissent.

Et, de la même façon qu'il est possible de reconnaître Mozart ou Van Gogh à leurs œuvres, il est aussi possible de percevoir dans les richesses de la création, des signes, des traces, des vestiges d'un grand artiste et d'un grand esprit au cœur du monde. Cependant, cette perception ne s'impose pas. Il faut un certain regard, une certaine écoute, une « intelligence du cœur » pour accéder à une telle reconnaissance.

– *le prologue de saint Jean (Jn 1, 9-14)*

Dans son prologue, l'évangéliste Jean affirme que Jésus est véritablement Dieu incarné, la lumière authentique qui, en venant au monde, éclaire les hommes et les femmes. Devant cette révélation de Dieu en Jésus, l'homme et la femme peuvent trouver la lumière, la vérité; ils peuvent, s'ils le veulent, s'ouvrir à la vie divine et devenir fils et filles de Dieu. Ceux et celles qui l'accueillent dans la foi découvrent que Dieu est leur Père. Ils deviennent alors « enfants de Dieu », par la volonté même de Dieu qui opère cette filiation dans l'être humain⁶¹. »

Si le récit de la Genèse met en évidence l'Univers créé, dont l'ordre et la beauté peuvent constituer des raisons de croire en Dieu créateur, le texte de saint Jean, quant à lui, invite à jeter un coup d'œil sur l'histoire de l'humanité pour y découvrir de nouvelles raisons de croire en Dieu.

Il y a 2 000 ans, un enfant est né dans un petit village juif. Il a grandi à Nazareth et est devenu, aux yeux de l'histoire, Jésus de Nazareth. Pour les croyantes et les croyants chrétiens, ce Jésus de Nazareth est le Révélateur par excellence de Dieu, il est Dieu incarné : « Et le Verbe s'est fait chair, et il a habité parmi nous. » La connaissance de Jésus, de ses paroles et de ses actes peut mener à la reconnaissance d'un Dieu, qui se présente désormais comme un Être d'amour et de miséricorde, un Père, le Dieu des hommes.

Et, à la suite de Jésus, des multitudes de femmes et d'hommes ont continué son mouvement de libération et d'espérance à travers les siècles. Le courage et l'héroïsme dont ils ont fait preuve dans leur vie, l'ampleur de leurs réalisations, le riche héritage qu'ils ont légué au monde occidental peuvent être perçus comme autant de signes de la présence d'un Dieu aimant qui accompagne et soutient les humains, dans leur histoire individuelle et collective.

Une réflexion chrétienne

La question de Dieu se pose aujourd'hui dans un contexte historique plus encore que cosmologique : Où est Dieu et que fait-Il devant l'injustice, la violence et la souffrance humaine? Comment interpréter son silence, ou ce qui paraît tel? Pour de nombreux contemporains, Dieu se révèle d'abord parmi les pauvres, dans leur combat pour la dignité et dans la solidarité de ceux et

⁶¹ Pour plus de développement sur cette idée, on pourra se référer au discours du pape Jean-Paul II lors de sa rencontre avec 60 000 jeunes au Stade olympique de Montréal, en 1984.

celles qui s'engagent à leurs côtés; il se manifeste encore dans tous les mouvements de transformation sociale, de défense des droits, de sauvegarde de la nature... Outre le fait de voir là une manifestation du sentiment religieux dans l'humain, il y a lieu d'y discerner la présence et l'action du Dieu de Jésus-Christ, qui fait sienne la cause de l'humanité et qui agit à travers ses témoins :

« Ainsi, le Dieu de Jésus est-il fondamentalement « le Dieu des hommes », celui qui s'est fait le prochain de tout homme, bousculant toutes les barrières religieuses, sexuelles ou sociales, ce que reconnaîtra saint Paul : « Il n'y a plus le juif et le Grec, l'homme ou la femme, l'esclave ou l'homme libre. » C'est pour affirmer cette proximité de Dieu sans exclusive, son amour véritablement universel, que Jésus est allé à la rencontre de ceux que la religion stigmatisait comme les plus éloignés de Dieu : les pécheurs.

« En révélant ce nouveau visage de Dieu, Jésus a ouvert à l'humanité une nouvelle voie d'accès à Dieu, autre que celle du sacré, la voie profane de la relation au prochain : c'est en faisant de l'autre différent mon prochain que je rencontre Dieu⁶². »

L'action

Au nom de leur foi en Dieu, des personnes ont engagé leur vie afin de répondre à cet appel à se réaliser pleinement soit par la prière, soit dans des œuvres caritatives multiples.

Par une grâce spéciale, des hommes et des femmes ont reconnu l'amour de Dieu pour l'humain et accueilli cet amour dans leur vie. Afin d'y répondre, ils ou elles ont décidé de consacrer leur vie à le faire connaître et aimer.

Ainsi sont nés différents ordres religieux contemplatifs et monastiques, tels que les Bénédictins ou Bénédictines, Carmes ou Carmélites, Cisterciens ou Cisterciennes, Clarisses, Visitandines, etc. pour qui l'adoration de Dieu et la prière pour l'humanité constituent l'engagement premier. D'autres se sont rassemblés pour former des congrégations de vie apostolique, comme les Monfortains, les Trinitaires, les Rédemptoristes, les diverses familles franciscaines, les Jésuites, les Dominicains, les Oblats de Marie Immaculée, les Frères du Sacré-Cœur, de l'instruction publique, des écoles chrétiennes, etc. Du côté féminin, on compte notamment les Ursulines, les Sœurs de la Providence, du Bon Pasteur, du Sacré-Cœur, des Saints Noms de Jésus et de Marie, de la Charité, de Sainte-Anne, etc. Ces personnes ont mis leur charisme au service de l'humanité à l'exemple de Jésus leur Maître. Les connaître et s'en inspirer peuvent aider le jeune dans sa recherche de sens à la vie et dans le développement de la dimension spirituelle de sa personne. Il trouvera dans leur témoignage les raisons qui fondent leur choix et leur engagement au service de Dieu et de leurs frères et sœurs de l'humanité.

⁶² Bernard DESCOULEURS, 1999, p. 307.

L'intériorité

Par un temps d'arrêt et de silence propice à la réflexion, le jeune est appelé d'abord à reconnaître l'existence en lui d'une dimension d'ordre spirituel, puis à se questionner sur sa relation à Dieu. Comment nourrit-il sa vie spirituelle? Quelle direction lui donne-t-il? Divers moyens peuvent être exploités ici pour favoriser sa réflexion :

- un temps de méditation, la contemplation d'une œuvre artistique;
- la lecture d'un témoignage d'une personne qui a vécu une « conversion ».
- le visionnage d'un film, l'écoute d'un chant ou d'une musique à caractère religieux.

L'intégration des apprentissages

En vue d'intégrer l'apprentissage, l'élève peut consigner dans son journal autobiographique les résultats de ses recherches concernant la question de l'existence de Dieu.

En réfléchissant sur les raisons qui fondent certaines prises de position sur l'existence de Dieu, le jeune évalue les siennes tout en s'ouvrant à la dimension spirituelle de sa personne et opère déjà une construction de sens de la vie et de sa vie.

Les indicateurs de développement de la compétence

L'élève est appelé :

- 1) à reconnaître différentes prises de position sur l'une ou l'autre des questions de toujours;
- 2) à formuler ses raisons d'adhérer ou non à l'une ou l'autre de ces prises de position;
- 3) à relier les raisons formulées à l'une ou l'autre des sources d'information utilisées.

THÈME 8 : LA VIE APRÈS LA MORT

TABLEAU DE SYNTHÈSE DU THÈME 8 : La vie après la mort (troisième volet)

ÉLÉMENTS DE CONTENU	
PROBLÉMATIQUE	Première étape : La préparation des apprentissages
<p>REGARD SUR L'EXPÉRIENCE</p> <ul style="list-style-type: none"> – La vie après la mort : Qu'en sais-tu? Qu'en penses-tu? <p>ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR</p> <ul style="list-style-type: none"> – « La vie aurait du sens même s'il n'y avait rien après la mort. » Argumentation <p>INTERROGATION CLÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> – Quelles sont mes raisons de croire ou non en une vie après la mort? 	<ul style="list-style-type: none"> – Expression de points de vue d'élèves et d'autres opinions sur le sujet. – Formulation d'arguments favorables ou défavorables à l'affirmation. – Ralliement autour de la question comme point de départ à la recherche.
RECHERCHE	Deuxième étape : La réalisation des apprentissages
<p>Les sources d'information</p>	<p>La diversité culturelle et religieuse</p> <p>La croyance en une vie après la mort est attestée dans toutes les civilisations d'hier et d'aujourd'hui. Les rites funéraires sont particulièrement éloquents à cet égard. La croyance en la réincarnation, dans des religions orientales, accrédite également la thèse d'une vie après la mort :</p> <ul style="list-style-type: none"> – dans l'Égypte ancienne, le mort est appelé à vivre une autre vie dans l'au-delà à condition que son corps soit conservé, donc embaumé. À cet effet, on le transforme en momie que l'on dépose dans trois sarcophages qui ont la forme du corps du mort et qui s'emboîtent l'un dans l'autre. Puis, on place à ses côtés des objets nécessaires à la vie quotidienne : nourriture, armes, bijoux, articles de toilette, tout ce dont il peut avoir besoin dans l'au-delà. Cette dernière coutume existe également dans les anciennes civilisations gréco-latines. – selon certaines religions orientales (hindouisme et bouddhisme), l'humain est voué à une série de réincarnations avant de se libérer de sa condition limitée. Selon ses actes bons ou mauvais (KARMA), le mort renaît à une autre existence, supérieure ou inférieure. <p>La tradition judéo-chrétienne</p> <p>PT (Dn 12, 2-3) Daniel, homme de Dieu, rapporte ce qu'il a vu en songe. Il annonce la résurrection des morts et la vie éternelle qui sera accordée aux justes qui « resplendiront comme la splendeur du firmament ». Cette idée d'une vie après la mort est aussi présente dans le livre de Job (Jb19, 25-27).</p>

	<p>Ces textes du Premier Testament témoignent de la croyance du peuple juif en l'existence d'une vie, au-delà de la mort. Cette vie éternelle rendra justice à ceux qui auront choisi Yahvé.</p> <p>NT (Jn 6, 35-40) « Telle est la volonté de mon Père que quiconque voit le Fils et croit en lui ait la vie éternelle et je le ressusciterai au dernier jour. » Comme le grain de blé jeté en terre meurt afin de produire des fruits (Jn 12, 20-25), le Christ est passé par la mort pour ressusciter. Premier-né d'entre les morts, il assure un sort semblable à ceux et celles qui mettent leur foi en lui.</p> <p>Une réflexion chrétienne</p> <p>La résurrection du Christ est le fondement de la foi chrétienne. Des millions de chrétiens et de chrétiennes d'hier et d'aujourd'hui adhèrent à cette foi et mettent leur espérance dans une vie éternelle avec Dieu. Ils l'affirment dans le <i>Credo</i> : « Je crois dans la résurrection des morts. » Ils la chantent dans les célébrations de funérailles : « Je crois que mon Rédempteur est vivant et qu'au dernier jour, je surgirai de la terre. »</p> <p>L'action</p> <p>Aux prises avec les épreuves de la vie (maladies, deuils, échecs), des croyants et des croyantes prient Dieu de leur donner courage. Ils prient aussi les saints, les défunts qui leur sont chers, sachant qu'ils vivent dans une autre vie. Devant la mort, ils demeurent sereins et confiants, sachant qu'une autre vie les attend.</p> <p>L'intériorité</p> <p>À partir d'un court texte, l'élève est invité à réfléchir sur le sens que des croyants et des croyantes peuvent donner à la vie après la mort. Voici, à titre d'exemple, une pensée exprimée par Raymond Gabriel (Mohawk de Kanienkehaka) sur la vie après la mort : « Lorsque nous mourons, notre corps est vidé de vie mais notre âme survit. Elle entre alors dans une autre dimension que le Créateur a préparée. Nous n'avons pas à expliquer ce phénomène, cela appartient à Dieu. »</p>
	Troisième étape : L'intégration des apprentissages
	L'élève fait le point sur les apprentissages effectués, notamment à l'aide de son journal autobiographique.
	Indicateurs de développement de la compétence
	<p>L'élève manifeste qu'il maîtrise la compétence attendue en étant capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de reconnaître différentes prises de position sur la question de la vie après la mort; - de formuler ses raisons d'adhérer ou non à cette croyance d'une vie après la mort; - de relier les raisons formulées à l'une ou l'autre des sources d'information utilisées.

THÈME 9 : DES PRATIQUES MAGIQUES

TABLEAU DE SYNTHÈSE DU THÈME 9 : Des pratiques magiques (troisième volet)

ÉLÉMENTS DE CONTENU	
PROBLÉMATIQUE	Première étape : La préparation des apprentissages
<p>REGARD SUR L'EXPÉRIENCE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les pratiques magiques : Qu'en sais-tu? Qu'en penses-tu? <p>ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Les pratiques magiques, c'est de la foutaise. » Argumentation <p>INTERROGATION CLÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont mes raisons de croire ou non à la valeur des pratiques magiques? 	<ul style="list-style-type: none"> - Énumération de pratiques considérés comme plus ou moins magiques: astrologie, voyance, sorcellerie, magie, communication avec les morts, miracle, apparition, etc. - Expression de points de vue d'élèves et d'autres opinions sur le sujet. - Formulation d'arguments favorables ou défavorables à l'affirmation. - Ralliement autour de cette question, comme point de départ de la recherche
RECHERCHE	Deuxième étape : La réalisation des apprentissages
<p>Les sources d'information</p>	<p>La diversité culturelle et religieuse</p> <p>De tout temps, les humains se sont montrés friands d'extraordinaire, fascinés et terrifiés à la fois par le mystérieux, l'inexplicable. Ils soupçonnent, au cœur de certains phénomènes, la présence de forces cachées, de pouvoirs surhumains qui pourraient leur être accessibles. Et c'est alors qu'ils se livrent à toutes sortes de pratiques et de rites pour essayer d'entrer en communication avec ces puissances secrètes. La divination, la sorcellerie, le spiritisme et l'occultisme comptent parmi ces pratiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la divination : dans l'Antiquité, les Grecs croyaient pouvoir connaître leur destin grâce à l'oracle de Delphes, dont le dieu était Apollon. En arrivant à Delphes, on posait sa question aux prêtres, qui la transmettaient à la grande prêtresse d'Apollon (la pythie). Les Grecs croyaient ainsi profiter de la sagesse d'Apollon qui savait tout du passé comme de l'avenir; - la sorcellerie : au Moyen-Âge, comme encore aujourd'hui dans certains pays africains, la sorcellerie était pratiquée pour obtenir des effets bien précis sur des personnes ou des objets. Sorciers et sorcières, en utilisant des formules magiques, pouvaient pactiser avec le diable ou des esprits mauvais pour arriver à leurs fins. On a parfois accusé de sorcellerie des personnes dérangeantes comme Jeanne d'Arc; - le spiritisme : au cours du XIX^e siècle, le spiritisme (science occulte fondée sur la volonté de communiquer avec les esprits) s'inscrivait en riposte aux courants scientifiques du temps. Le contact avec l'esprit d'un mort devenait pour l'adepte une preuve empirique de l'immortalité de l'âme et du corps, l'évidence scientifique de l'existence d'un monde surnaturel.

– l’occultisme : certaines pratiques occultes (magie, astrologie, « -mancie » de toutes sortes, etc.), par lesquelles on cherche à prendre contact avec des forces surnaturelles, suscitent la curiosité des jeunes de nos jours.

La tradition judéo-chrétienne

PT (Dt 18, 9-11, 13) Dieu qui a fait alliance avec son peuple lui recommande de rester fidèle et de ne pratiquer ni divination, incantation, magie, enchantement, charmes ni consultation des morts. Il devra s’attacher à Dieu seul, ainsi que le prescrit le premier commandement de celui-ci : « Tu n’auras pas d’autres dieux que moi » (Ex 20, 3).

NT (Mt 16, 1-4) Aux pharisiens qui demandent à Jésus « un signe qui viendrait du ciel », Jésus oppose une fin de non-recevoir. Jésus s’oppose aux signes qui sont des manifestations de pouvoir, de puissance ou de gloire. Demander des signes pour croire, c’est mettre à l’épreuve l’amour de Dieu et demander des preuves d’amour, c’est « tuer » l’amour, car il est don et gratuité.

Une réflexion chrétienne

Dans le CREDO de l’Église catholique, il y a reconnaissance d’une « communion des saints », c’est-à-dire la communion de tous les fidèles du Christ, de ceux qui sont vivants sur la terre, des défunts, des saints, tous ensemble formant une seule et même Église.

Ce que l’Église catholique proscrit dans son catéchisme (n^{os} 2110 à 2117), ce sont toutes les pratiques en vue de domestiquer les puissances spirituelles pour les mettre à son service.

L’action

À l’opposé de personnes qui croient au destin, des gens ont réussi à tracer leur avenir sur la base de décisions personnelles, malgré une orientation qui semblait les destiner ailleurs.

D’autres personnes travaillant dans des organismes comme le Centre d’information sur les nouvelles religions, à Montréal, ou le Centre de consultation sur les nouvelles religions, à Québec, donnent de l’information et mettent en garde la population contre les dangers que peuvent présenter ces pratiques.

L’intériorité

À partir des questions suivantes, le jeune est appelé à réfléchir sur les motifs qui l’incitent à s’intéresser aux pratiques magiques :

- Est-ce par recherche de sensations fortes, pour mettre du piquant dans sa vie?
- Est-ce par recherche de pouvoir, par désir de domestiquer des forces cachées et se donner de l’importance aux yeux des autres?
- Est-ce pour éviter d’avoir à décider par lui-même? Pour se déresponsabiliser?

Les phrases suivantes peuvent être soumises à la réflexion :

- « La foi n'est pas dans l'exceptionnel, le fantastique, mais dans le quotidien; »
- « À vouloir connaître l'avenir afin de le contrôler, on risque de passer à côté de l'aujourd'hui qui le prépare. »

Troisième étape : L'intégration des apprentissages

L'élève fait le point sur les apprentissages effectués, à l'aide de son journal autobiographique. Il formule ses raisons de croire ou non à la valeur des pratiques magiques.

Indicateurs de développement de la compétence

L'élève manifeste qu'il maîtrise la compétence attendue en étant capable :

- de reconnaître différentes prises de position sur la question des pratiques magiques;
- de formuler ses raisons d'adhérer ou non à l'une ou l'autre de ces pratiques magiques;
- d'appuyer les raisons formulées sur l'une ou l'autre des sources d'information utilisées.

**CONCLUSION DU PROGRAMME :
UNE HISTOIRE À SUIVRE**

LES BUTS VISÉS

La conclusion du programme consiste en une explication de la synthèse que le jeune est appelé à effectuer à partir des données recueillies dans son journal autobiographique. On y poursuit quatre buts :

Permettre à l'élève de se profiler, c'est-à-dire de tracer une esquisse ou un portrait de lui-même à partir de son journal autobiographique.

Ici, le jeune est appelé à relire son histoire personnelle en soulignant les traits qui le caractérisent tant dans ses relations personnelles que dans ses choix et de ses prises de position sur des questions existentielles.

À partir de ces données, l'élève peut, à l'aide d'un plan de travail emprunté à son cours de français, rédiger une « description de soi » ou un portrait.

Permettre à l'élève de prendre conscience des points majeurs (forces et faiblesses) de son identité personnelle.

On ne peut vraisemblablement opérer un changement dans sa manière d'être, de faire ou de vivre que si l'on prend conscience de ses forces et de ses faiblesses. À partir de son profil, le jeune est appelé ici à saisir les principales dimensions de son identité personnelle en relevant ses points forts et ses points faibles.

En permettant au jeune de choisir lui-même les gestes qu'il entrevoit faire pour améliorer ou corriger certains points, l'enseignant favorise chez lui la prise en charge de son identité à parfaire et à poursuivre.

Permettre à l'élève de reconnaître des manifestations de la présence de Dieu dans l'histoire humaine et éventuellement au cœur de sa propre histoire.

En réfléchissant sur la création de l'Univers en général ou de l'être humain en particulier, l'élève est appelé à découvrir la grandeur de Dieu et sa volonté de se faire proche de l'humain.

Au fil des textes bibliques présentés dans chacun des volets abordés, le jeune a eu l'occasion de prendre conscience de diverses traces de la présence de Dieu au cœur de réalités quotidiennes, tant dans ses communautés d'appartenance que dans son développement personnel.

Ici, l'élève est invité à traduire, dans la forme d'expression de son choix (poème, prière, œuvre d'art), ce qu'il ressent devant cette éventuelle présence de Dieu dans sa vie.

**Permettre à l'élève d'insérer son histoire personnelle
dans l'histoire du monde.**

En permettant au jeune de réfléchir sur l'effet de son « identité personnelle » sur son milieu de vie, l'enseignant facilite son accueil de lui-même avec ses forces et ses limites et, par ricochet, l'accueil de l'autre avec ses différences et ses similitudes.

Il convient ici de mettre l'accent sur les points positifs en vue d'encourager le jeune à renforcer les éléments qui peuvent améliorer sa relation avec les autres. Se sentant utile, important et confiant, il pourra s'insérer dans la société parce qu'il aura un rôle à y jouer, rôle adapté à son âge mais bien réel.

TABLEAU DE SYNTHÈSE DU VOLET DE CONCLUSION

Thème : Une histoire à suivre

Durée approximative : 2 heures

Buts	Éléments de contenu
<p>Permettre à l'élève de se profiler, c'est-à-dire de tracer une esquisse ou un portrait de lui-même à partir de son journal autobiographique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recueillir les éléments de son autobiographie qui lui permettent de se définir comme personne : <ul style="list-style-type: none"> – dans ses relations – dans ses choix personnels – dans ses prises de position sur des questions existentielles • Utiliser un plan de travail et rédiger une description de soi ou un portrait.
<p>Permettre à l'élève de prendre conscience des points majeurs (forces et faiblesses) de son identité personnelle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Faire le bilan des forces de sa personnalité. • Faire le bilan des faiblesses de sa personnalité. • Déterminer des gestes à faire en vue de changements à apporter dans ses valeurs, attitudes ou comportements.
<p>Permettre à l'élève de reconnaître des manifestations de la présence de Dieu dans l'histoire humaine et éventuellement au cœur de sa propre histoire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir sur la présence de Dieu au cœur du monde et de chaque personne en particulier. Prendre conscience que chaque être humain est appelé d'une manière personnelle à jouer un rôle irremplaçable dans l'histoire. Quel est le sien pour maintenant?
<p>Permettre à l'élève d'insérer son histoire personnelle dans l'histoire du monde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevoir l'incidence de « son histoire personnelle » sur son entourage.

BIBLIOGRAPHIE

Orientations du programme

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. L'intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative*, Québec, Direction des communications, 1991, 57 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Avis au ministre de l'Éducation. Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité*, Québec, Direction des communications, 1993, 55 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Avis à la ministre de l'Éducation. L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire* Québec, Direction des communications, avril 1998, 71 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, COMITÉ CATHOLIQUE. *Avis au ministre de l'Éducation, juin 1991. L'enseignement moral et religieux catholique au secondaire, pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et aux contextes actuels*, Québec, Direction des communications, juin 1991, 19 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, COMITÉ CATHOLIQUE. *L'évaluation du vécu confessionnel : l'école catholique, un choix éducatif et culturel*, Québec, Direction des communications, février 1996, 33 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, COMITÉ CATHOLIQUE. *Rapport d'une étude du Comité catholique, juin 1991. La situation de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire*, Québec, Direction des communications, juin 1991, 136 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, COMITÉ CATHOLIQUE. *Règlement sur la reconnaissance comme catholiques et le caractère confessionnel des écoles primaires et des écoles secondaires du système public*, Québec, Direction des communications, 1988, 14 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, COMITÉ CATHOLIQUE. *Règlement sur la reconnaissance comme catholiques et le caractère confessionnel des institutions d'enseignement privées du primaire et du secondaire*, Québec, Direction des communications, 1988, 14 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, COMITÉ CATHOLIQUE. *Vers un nouvel équilibre. L'évolution de la confessionnalité scolaire. Avis à la ministre de l'Éducation*, Québec, Direction des communications, février 1997, 27 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme. Prendre le virage du succès*, Québec, MEQ, 1997, 40 p.

Ouvrages généraux

ACEBAC. EN COLLABORATION AVEC SOCABI ET BIBLIOTHÈQUE DES FACULTÉS JÉSUITES DE MONTRÉAL. *Les Évangiles (traduction et commentaire)*, Montréal, Éditions Bellarmin, 1982, 767 p.

Bible chrétienne : les 4 Évangiles, Sainte-Foy, Éditions Anne Sigier-Desclée, 1988, 653 p.

Bible chrétienne : 11 commentaires, Sainte-Foy, Éditions Anne Sigier-Desclée, 1988, 835 p.

BRUNSCHWIG, Hélène. « Adolescents à la recherche de leur identité », *Catéchèse* n^{os} 126/127, janv.-avril 1992.

CONFÉRENCE DES ÉVÊQUES CATHOLIQUES DU CANADA. *Catéchisme de l'Église catholique*, Ottawa, Service des éditions, 1993, 676 p.

CONVERT, Georges. *Jésus et son message selon Luc*, Montréal, Éditions St-Paul/CMD diffusion, 1988, 250 p.

DEPOORTER, Christian, et Martin GIRARD. *Guide vidéo 2000 : boîte noire*, Saint-Laurent, Éditions Outremont : La Boîte noire, 1999, 876 p.

DESCOULEURS, Bernard. *Repères pour vivre*, Paris, Desclée de Brouwer, 1999, 350 p.

DOLTO, Françoise. *La cause des adolescents*, Robert Laffont, Paris, 1988, 276 p.

DOLTO, Françoise, et Catherine DOLTO-TOLITCH, avec la collaboration de Colette PERCHEMINIER. *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Paris, Éditions du Club France loisirs (avec l'autorisation des Éditions Hatier), 1989, 158 p.

DUFOUR, Xavier-Léon (dir.). *Vocabulaire de théologie biblique*, Paris, Éditions du Cerf, 1981, 1 404 p.

EN COLLABORATION. *Biblica. Questions actuelles, éternelles paroles*, Paris, Éditions Fleurus, 1996, 304 p.

ENCYCLOPÉDIE DES JEUNES. *Les religions du monde*, Paris, Larousse, 1995, 96 p.

ENCYCLOPÉDIE UNIVERSALIS, Paris, 1989, 1 052 p.

GRAND'MAISON, Jacques. *Le drame spirituel des adolescents : profils sociaux et religieux*, Montréal, Fides, 1992, 244 p. (Collection Cahiers d'études pastorales, n^o 10).

HUILIER, Charles. *Vie et foi des adolescents*, Paris, Droguet-Ardant, 1992, 218 p.

MEIRIEU, Philippe, Nicolas ROUCHE et 40 enseignants. *Réussir à l'école. Des enseignants relèvent le défi*, Bruxelles, Éditions Vie ouvrière, 1987, 160 p.

MICHAUD, Claude. *La famille à la recherche d'un nouveau souffle*, Montréal, Fides, 1985, p. 69.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école et les communautés culturelles*, Québec, Services éducatifs aux communautés culturelles et Direction des communications, 1987 (Collection À la découverte des nouveaux mondes).

MOUNIER, Emmanuel. *Le personnalisme*, 11^e éd., Paris, PVF, 1969, 136 p.

NOTRE MONDE. *La grande encyclopédie d'aujourd'hui*, Paris, Éditions Auzou Marshall Cavendish, 1989, t. I à XVI.

Nouvelle encyclopédie catholique THÉO, Paris, Droguet-Ardant/Fayard, 1989, 1 234 p.

PASSELECQ, G., et F. POSWICK. *Table pastorale de la Bible. Index analytique et analogique*, Paris, Éditions P. Lethielleux, 1974, 1 214 p.

PETER, Eicher (dir.). *Dictionnaire de théologie*, Paris, Éditions du Cerf, 1988, 838 p.

PINARD, Hélène. *Valeurs et représentations des jeunes et des populations étudiantes. Rapport d'une brève revue de littérature*, Sainte-Foy, 78 p.

SOCIÉTÉ BIBLIQUE FRANÇAISE. *Traduction œcuménique de la Bible*, Paris, Cerf, 1988, 1 870 p.

Introduction au programme : Une histoire à soi

DURAND, Guy. « La vie du début à la fin, croire en la vie aujourd'hui », *Revue Notre-Dame*, nov. 1997, p. 11.

FILION, Olivier. *J'écris ma vie*, Bibliothèque Nationale du Canada, mars 1999, (guide de l'animateur-facilitateur : 184 p.; manuel du participant : 144 p.).

Premier volet : Mes communautés d'appartenance

ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC. *Proposer aujourd'hui la foi aux jeunes : une force pour vivre*, Montréal, Fides, 2000, p. 35-37.

BLANCHARD, André, et DUFOUR, Jacques. *Annuaire des ressources communautaires du Québec*, Montréal, Éditions Arc du Québec, 1994, 536 p.

BUREAU QUÉBÉCOIS DE L'ANNÉE INTERNATIONALE DE LA FAMILLE ET ASSOCIATION DES CENTRES JEUNESSE DU QUÉBEC. *Enquête, Ados, familles et milieu de vie*, Banque Nationale du Québec, 1994, 159 p.

CHAMPAGNE-GILBERT, Maurice. *La famille et l'homme à délivrer du pouvoir*, Ottawa, Leméac, 1980, 415 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. *La Charte des droits et libertés de la personne du Québec*, Québec, Direction de l'éducation et des communications, avril 1997.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Avis à la ministre de l'Éducation. L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, Direction des communications, avril 1998, p. 12.

DUSSAULT-BRODEUR, Magalie. *Ma grand-mère. Ado Monde francophone*, <http://www.adomonde.qc.ca>. Société/J2802 pq3htm.

HARI, Albert, et Charles SINGER. *Découvrir l'Ancien Testament aujourd'hui*, Strasbourg, Éditions du Signe, 1994, 263 p.

LA DOCUMENTATION CATHOLIQUE, n° 2184, 21 juin 1998, p. 563-564.

LOUIS, Sylvie. « *Les jeunes qui quittent l'école, bâtir un milieu de vie* », Revue Notre-Dame, févr. 1997, p. 13.

MICHAUD, Claude. *La famille à la recherche d'un nouveau souffle*, Montréal, Éditions Fides, 1985, 126 p.

SABOURET, Jean-François. *L'empire du concours*, Paris, Éditions Autrement, 1985, 284 p.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Le Petit Prince*, Paris, Gallimard, 1946, 93 p.

TURCOTTE, Denis (dir.). *Association Québec 1998*, Québec, Éditions Québec dans le monde, 1998, 473 p.

UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'enfance), *La situation des enfants dans le monde 2000*, 13 décembre 1999, [www.unicef.org/french.], 19.....

Deuxième Volet : Des réalités bien à moi

BAN BRABANT, Sylvie. « *Arjuna* ». Journal LE DEVOIR, 18 févr. 2000, p. B-9.

GRAVETTE, Andy. *Cuba*, Éditions Köneniann, 1996, 127 p. (Collection Guide Bon Voyage).

KYBALOVA, Ludmila, Olga HERBENOVA et Milena LAMAROVA. *Encyclopédie illustrée du costume et de la mode*, Paris, Éditions Gründ, 1980, 600 p.

La grande encyclopédie d'aujourd'hui, Paris, Éditions Auzou Marshall Cavendish, 1989, t. IV (Cuba), p. 1003-1016; t. VII (Japon), p. 2097-2109.

LOUIS, Patrick, et Laurent PRINAZ. *Skinheads, taggers, zulus et co*, Paris, 1990, 235 p.

MORLEY, Jacqueline. *Costumes. L'art du vêtement et de la parure à travers les âges*, Paris, Éditions Hachette Jeunesse, 1993, 48 p.

NEILL, Alexander Sutherland. *Libres enfants de Summerhill*, Paris, François Maspero, 1970, 340 p.

QUINTANA, Carmen Gloria, et André JACOB. *Carmen Quintana te parte de liberté*, Montréal, Éditions Le Jour, 1990, 135 p.

Troisième Volet : Des questions de toujours

ARIES, Philippe. *Essais sur l'histoire de la mort en Occident du Moyen Âge à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, 1975, 237 p.

ARIES, Philippe. *L'homme devant la mort*, Paris, Éditions du Seuil, 1977, 344 p.

BALTA, Paul. *Le livre des religions*, Paris, Éditions Gallimard, 1989, 261 p.

BERGERON, Richard. « Nouvel Âge, nouvelles croyances », *Revue Notre-Dame*, sept. 1996.

BLAIN, Jean-Marie. « Spiritisme et occultisme », *Périodique du Renouveau des Centres de santé*, vol. n° 10, mars-avril 1981.

BOISMARD, Marie-Émile. *Faut-il encore parler de résurrection*, Paris, Éditions Cerf, 1995, 185 p.

COUTURE, André, et Jean-Claude BRETON. « La spiritualité contemporaine, De tout et pour tous les goûts. Comment s'y retrouver », *Revue Notre-Dame*, déc. 1999, 33 p.

DELUMEAU, Jean. *Le fait religieux*, Paris, Fayard, 1993, 781 p.

ENCYCLOPÉDIE DES JEUNES. *Les religions du monde*, Paris, Larousse, 1985, 96 p.

GABOURY, Placide. *Mûres ou Comment traverser le Nouvel Âge sans se perdre*, Montréal, Éditions Libre Expression, 1990, 190 p.

GERMAIN, Georges-Hébert (sous la direction scientifique de David MORRISSON). *Inuit, les peuples du froid*, Montréal, Éditions Libre Expression, 1995, 159 p.

HOUDARD, Sophie. *Les sciences du diable (4 discours sur la sorcellerie)*, Paris, Éditions Cerf, 1992, 233 p.

NOTRE MONDE. *La grande encyclopédie d'aujourd'hui*, Paris, Éditions Auzou Marshall Cavendish, 1989, t. III (Rites et croyances), p. 997-1000.

Nouvelle encyclopédie catholique THÉO, Paris, Droguet-Ardant/Fayard, 1989, 1 234 p..

PALOU, Jean. *La sorcellerie*, Paris, Presses universitaires de France, 1957, 128 p.

SFEIR, Antoine (dir.). *Atlas des religions*, Paris, Librairie académique Perrin, 1990, 91 p.

THOMAS, Pascal. *Découvrir le christianisme, Croire, comment font-ils?*, t. 2, Paris, Éditions Fayard-Mance, 1981, 288 p.

VOGELS, Walter. *Nos origines*, Ottawa, Novalis, 1992, 198 p.