

PROGRAMMES D'ÉTUDES

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE

PREMIÈRE ANNÉE DU SECONDAIRE

Direction de l'enseignement catholique

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1999 — 98-0243

ISBN 2 - 550 - 33212-1

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1999

Le présent programme d'enseignement moral et religieux catholique pour la première année du secondaire est édicté conformément aux dispositions de l'article 461 de la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c. I-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 1999 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

Michèle Roberge

Direction de l'enseignement catholique

Conception et rédaction

Michèle Roberge

Denis Watters

Traitement de texte

Marleine Guillot

Remerciements

Nous tenons à remercier particulièrement le personnel enseignant de première 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 et d'expérimentation du présent programme. Leur dynamisme, leur professionnalisme et leur créativité ont été grandement appréciés.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU PROGRAMME	5
1 Les missions 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 religieux québécois et l'interculturalisme	10
3 Les compétences à acquérir	11
3.1 La compétence générale	11
3.2 Les compétences particulières	13
3.3 Les compétences transversales	15
4 La démarche pédagogique	16
4.1 Les étapes de la démarche pédagogique	18
4.1.1 La première étape : la préparation	18
4.1.2 La deuxième étape : l'exécution	18
4.1.3 La troisième étape : l'intégration	19
4.2 La démarche pédagogique et le développement du jugement moral	21
4.3 La démarche pédagogique et la gestion de classe	21
4.3.1 La gestion des ressources matérielles	21
4.3.2 La gestion des ressources humaines	22
5 L'évaluation des apprentissages	22
5.1 Les objets de l'évaluation des apprentissages	23
5.2 Les modalités de l'évaluation des apprentissages	23
5.2.1 L'évaluation formative interactive	23
5.2.2 L'évaluation formative d'étape	23
5.3 L'utilisation des résultats	24
6 Les relations entre le présent programme et les autres programmes d'études	24
6.1 L'enseignement moral et religieux catholique et les autres matières	24
6.2 L'enseignement moral et religieux catholique au primaire et au secondaire	24
7 Les fonctions particulières du programme dans l'ensemble de l'éducation chrétienne	25
8 La structure du programme	25
9 Le bon usage du programme	28
9.1 Les volets d'introduction et de conclusion (volets 1 et 6)	28
9.2 Les volets thématiques (volets 2, 3, 4 et 5)	28
9.3 Les éléments prescriptifs du programme	30

9.4	La compréhension et l'interprétation des récits bibliques	31
9.4.1	Une définition de la Bible	31
9.4.2	Des clés pour une compréhension intelligente et une interprétation enrichissante de la Bible	31
9.5	La bibliographie	32

SECONDE PARTIE : LA DESCRIPTION DU PROGRAMME PAR VOLET 33

VOLET 1 : INTRODUCTION AU PROGRAMME DES PROJETS QUI FONT GRANDIR 35

1.1	Les buts visés	37
1.2	Tableau 4 – Tableau de synthèse du volet 1	39

VOLET 2 : DES PROJETS QUI APPELLENT À VIVRE DES DÉPARTS 41

2.1	Les jeunes de 12 ou 13 ans devant les départs	43
2.2	La compétence particulière	44
2.3	Le développement du jugement moral	45
2.4	Des éléments préliminaires	45
2.4.1	Des concepts à définir	45
2.4.2	Une grille d'analyse	46
2.5	Les sources d'information utiles à l'acquisition de la compétence	46
2.5.1	La tradition judéo-chrétienne	46
2.5.2	La diversité	48
2.5.3	L'intériorité	49
2.5.4	L'action	50
2.6	Tableau de synthèse du volet 2	52
2.7	Des pistes d'application de la démarche pédagogique	54

VOLET 3 : DES PROJETS QUI IMPLIQUENT DES OBSTACLES À SURMONTER 57

3.1	Les jeunes de 12 ou 13 ans devant les obstacles	59
3.2	La compétence particulière	60
3.3	Le développement du jugement moral	61
3.4	Des éléments préliminaires	61
3.4.1	Les éléments constitutifs d'une situation d'obstacle	62
3.4.2	Les trois sources possibles d'un obstacle	62

3.5	Les sources d'information utiles à l'acquisition de la compétence	62
3.5.1	La tradition judéo-chrétienne	62
3.5.2	La diversité	65
3.5.3	L'intériorité	66
3.5.4	L'action	67
3.6	Tableau de synthèse du volet 3	68
3.7	Des pistes d'application de la démarche pédagogique	70

VOLET 4 : DES PROJETS QUI COMPORTENT DES RELATIONS À ENTRETENIR

73

4.1	Les jeunes de 12 ou 13 ans et leurs relations humaines	75
4.2	La compétence particulière	76
4.3	Le développement du jugement moral	77
4.4	Des éléments préliminaires	78
4.4.1	Des concepts à définir	78
4.5	Les sources d'information utiles à l'acquisition de la compétence	79
4.5.1	La tradition judéo-chrétienne	79
4.5.2	La diversité	80
4.5.3	L'intériorité	82
4.5.4	L'action	84
4.6	Tableau de synthèse du volet 4	86
4.7	Des pistes d'application de la démarche pédagogique	88

VOLET 5 : DES PROJETS QUI EXIGENT DE SE DONNER UNE DISCIPLINE DE VIE

91

5.1	Les jeunes de 12 ou 13 ans et leurs rapports avec les règlements et une discipline de vie	93
5.2	La compétence particulière	94
5.3	Le développement du jugement moral	94
5.4	Des éléments préliminaires	95
5.4.1	Des concepts à définir	95
5.5	Les sources d'information utiles à l'acquisition de la compétence	96
5.5.1	La tradition judéo-chrétienne	96
5.5.2	La diversité	98
5.5.3	L'intériorité	98
5.5.4	L'action	99
5.6	Tableau de synthèse du volet 5	100
5.7	Des pistes d'application de la démarche pédagogique	102

VOLET 6 : CONCLUSION DU PROGRAMME DES PROJETS À ÉVALUER ET À RELANCER	105
6.1 Les buts visés	107
6.2 Tableau de synthèse du volet 6	108
BIBLIOGRAPHIE	109

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1

Les volets thématiques et les compétences particulières 14

Tableau 2

Les étapes de la démarche pédagogique 20

Tableau 3

La structure du programme 26

Tableau 4

Tableau de synthèse du volet 1 39

Tableau 5

Tableau de synthèse du volet 2 52

Tableau 6

Tableau de synthèse du volet 3 68

Tableau 7

Tableau de synthèse du volet 4 86

Tableau 8

Tableau de synthèse du volet 5 100

Tableau 9

Tableau de synthèse du volet 6 108

Figure 1

L'enseignement moral et religieux catholique et
l'acquisition des compétences transversales 15

Figure 2

La dynamique créée par la démarche pédagogique 17

INTRODUCTION

Le présent programme est préparé pour tous les élèves de la première 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 de 12 ou 13 ans à l'intérieur des 50 heures d'enseignement prescrites dans les règlements du Comité catholique¹.

Ce programme s'inscrit dans les suites du programme officiel de 1982 et de sa version modifiée de 1988. Il repose sur les nouveaux éléments de la réflexion éducative du Comité catholique et du Conseil supérieur de l'éducation. Il se situe également dans la foulée de l'énoncé de politique éducative du ministère de l'Éducation : *L'école, tout un programme*.

Dans le rapport d'une étude sur la situation de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire publié en 1991², 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, que l'on y utilise davantage des récits biographiques, des témoignages vivants et inspirants. En outre, il conseillait que le programme de la première année du secondaire fournisse des renseignements contextuels plus abondants lors du recours de l'élève à la Bible³.

Dans un avis au ministre de l'Éducation 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 secondaire⁴ ».

-
1. 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, art. 11, et *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, art. 11.
 2. 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.
 3. *Ibid.*, p. 28-29.
 4. 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.

À cet égard, il proposait que dans cet enseignement, tout au long du secondaire,

- on prenne en considération le contexte actuel du monde bigarré et pluraliste que l'on connaît, les préoccupations nouvelles des jeunes et les attentes récentes au regard de la formation au secondaire⁵;
- on tienne compte de six apprentissages essentiels, soit permettre à l'élève : 1) de se situer par rapport aux principaux éléments de la tradition judéo-chrétienne; 2) de s'ouvrir au monde de l'intériorité; 3) de considérer 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 l'expérience judéo-chrétienne⁶;
- 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 essentiels⁷.

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 discipline⁸ ». 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 réussie⁹ ». Dans un 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 programme¹⁰ ». Il a aussi recommandé que, dans la révision future des programmes au secondaire, on tienne compte du « développement de cette aptitude fondamentale qu'est la pensée critique¹¹ ».

5. *Avis au ministère de l'Éducation, juin 1991 : l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire, pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et aux contextes actuels*, p. 3-5.

6. *Ibid.*, p. 7-10.

7. *Ibid.*, p. 15-16.

8. 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, 1991, p. 35.

9. *Ibid.*, p. 37.

10. 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.

11. *Ibid.*, p. 44.

Dans un avis plus récent en 1995, il a conseillé qu'à chaque palier du système scolaire, dont celui du Ministère, on « incite les enseignantes et enseignants à s'engager dans une dynamique d'amélioration continue de leur gestion de classe¹² ».

Dans l'énoncé de politique éducative du ministère de l'Éducation, *L'école tout un programme. Prendre le virage du succès*, on demandait, entre autres choses, que dans les programmes d'études on mette l'accent sur l'essentiel, que l'on y rehausse leur dimension culturelle propre, que l'on y introduise plus de rigueur, que l'on y assure aux élèves les bases de la formation continue¹³, que l'on y prévoi.e pour ces derniers et ces dernières l'assimilation des nouvelles technologies de l'information et de la communication et que l'on y favorise l'autonomie professionnelle du personnel enseignant¹⁴.

Dans le présent programme, on cherche à tenir compte de l'ensemble des considérations, des propositions et des orientations de la réflexion éducative évoquée. On y privilégie notamment « une pédagogie de la découverte et de la production plutôt qu'une pédagogie qui mise sur la consommation des connaissances¹⁵ ». Plus exigeant pour l'élève — mais non pas élitiste —, le programme a pour objet d'engager activement l'élève et de l'amener à travailler selon son potentiel. Il s'agit d'un défi de taille pour le personnel enseignant. Une fois relevé, ce défi sera pour lui une source de valorisation sur les plans personnel et professionnel.

De plus, dans le programme, on s'appuie 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. Par ailleurs, le programme a été expérimenté dans plusieurs écoles secondaires. Il est donc le fruit d'une large concertation.

Le présent document se divise en deux parties. Dans la première, on rappelle les missions de l'école québécoise et l'on expose les grandes orientations à la base du programme exposé ici. Dans la seconde, on décrit l'ensemble des six volets du programme à partir de leurs principaux éléments constitutifs. Une bibliographie comprenant des documents officiels, des volumes et des périodiques complète le tout.

12. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Avis au ministre de l'Éducation : pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*, Québec, Direction des communications, 1995, p. 45-46. Voir également à ce sujet : CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Avis à la ministre de l'Éducation : l'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, avril 1998, p. 32-39.

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

14. *Ibid.*, p. 27.

15. *Ibid.*, p. 15.

PREMIÈRE PARTIE

LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU PROGRAMME

Les orientations générales du présent programme découlent des missions 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 qui permettent leur acquisition.

1 LES MISSIONS DE L'ÉCOLE

L'enseignement moral et religieux catholique en milieu scolaire se définit dans une perspective d'éducation générale et s'inscrit pleinement à l'intérieur des fonctions éducatives de l'école québécoise telles qu'elles sont indiquées dans l'énoncé de politique éducative intitulé *L'école, tout un programme* :

- 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. Dans le contexte actuel de la société du savoir, la formation de l'esprit doit être une priorité pour chaque établissement »;
- 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 remplisse cette mission, l'État doit définir le curriculum national de base, et les établissements doivent offrir des cheminements scolaires différenciés selon les intérêts et aptitudes de chaque élève, particulièrement au-delà de l'éducation de base¹⁶ ».

Si l'enseignement moral et religieux catholique poursuit l'ensemble de ces finalités éducatives, il apporte cependant une contribution particulièrement 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 morales 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.

16. *L'école, tout un programme. Prendre le virage du succès*, p. 9.

2 LES PRINCIPES DIRECTEURS

L'enseignement moral et religieux catholique s'inspire de trois principes directeurs. Dans ceux-ci, on tient compte du profil psychosocial, moral et spirituel de l'élève¹⁷ et de l'ensemble des six apprentissages essentiels formulés par le Comité catholique.

2.1 Le développement de la personne

L'enseignement moral et religieux catholique cherche à satisfaire les besoins fondamentaux de l'élève (connaître, aimer, produire, donner un sens à sa vie, s'ouvrir aux autres et à Dieu). À cette fin, il fait appel à ses ressources intérieures et lui permet de développer sa créativité, son sens critique, son sens de l'autonomie et son sens des responsabilités.

Les adolescentes et les adolescents de 12 ou 13 ans font leur arrivée au secondaire. Ce passage représente pour la majorité une étape importante de leur développement. Généralement, parmi les projets qui les font vivre à ce moment, il s'agit de celui qu'ils ont le plus à cœur de réussir, voire de celui auquel ils accordent spontanément le plus d'importance.

Aussi, pour les élèves de 12 ou 13 ans, le passage de l'école primaire à l'école secondaire coïncide avec celui du monde de l'enfance au monde de l'adolescence. Très souvent marqué par l'insécurité ou le manque de confiance en soi, ce changement est rempli de paradoxes. Si ces élèves ont une bonne estime de soi, il leur arrive parfois de se percevoir négativement. Tout en prenant conscience de leurs qualités, de leurs capacités et de leurs réussites, les jeunes de cet âge apprennent aussi à reconnaître leurs défauts, leurs limites et leurs erreurs. Malgré l'affirmation de leur besoin d'autonomie et de liberté dans leur manière d'être et d'agir, ils et elles expriment également leur dépendance quant à leurs camarades et à l'égard des adultes qui les entourent. Souvent bavards, joyeux, actifs et exubérants, ces élèves sont à l'occasion silencieux, tristes et repliés sur leur propre personne. À travers leurs nouvelles expériences d'amitié et d'amour, les adolescents et les adolescentes de 12 ou 13 ans connaissent l'épreuve des relations brisées. Celles-ci les amènent parfois à exprimer de la haine, à commettre des actes violents ou à se montrer jaloux envers leurs camarades. Tantôt ces jeunes remettent en question les règles disciplinaires qui viennent de l'autorité, rarement ils et elles en voient la nécessité, même s'il leur arrive inconsciemment de s'en créer pour réaliser leurs désirs les plus chers. Ces expériences et ces différents états d'âme attestent les mutations qui s'opèrent dans leur vie sur les plans social, affectif et physiologique. Au fil de ces dernières, les élèves manifestent leur besoin de connaître et de comprendre, le besoin d'aimer et d'être aimés et le besoin d'être reconnus. À travers les projets qui les font vivre et leur nouveau statut d'élève, les voilà qui cherchent et se cherchent.

À partir des thèmes et des éléments de contenu que l'on propose et des compétences que l'on permet d'acquérir dans le présent programme, on cherche à aider l'élève à prendre graduellement conscience des projets de croissance qui influent sur la qualité de sa vie présente et future sur les plans intellectuel, affectif, spirituel et moral. Pour aider l'élève à en saisir les enjeux et à les mener à bien avec tout ce qu'ils impliquent de nouvelles expériences, on lui fait exprimer ses pensées à ce sujet, ses

17. Dans le présent programme, les termes « élève(s) » et « jeune(s) » désignent les adolescents et les adolescentes de première secondaire. Le concept « élève » doit être compris au sens masculin comme au sens féminin.

sentiments et ses perceptions : on fait appel à sa capacité d'intériorité. De plus, on lui fait connaître des expériences de témoins bibliques et contemporains qui l'aident à interpréter les siennes. Par elles, on lui propose d'adopter des attitudes d'audace, de confiance, d'espérance, de courage, de persévérance, de tolérance et de compréhension. On développe son esprit d'initiative et on l'encourage à traverser de façon autonome et responsable ses nouvelles expériences de vie. On l'aide à jeter sur ces dernières un regard critique et on lui fait trouver des solutions créatrices aux difficultés qu'elles sous-tendent.

2.2 L'apprentissage moral

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

Les jeunes de 12 ou 13 ans, dans leurs expériences d'affirmation de soi et leurs relations avec leur environnement physique et humain, sont appelés à exercer leur jugement moral. Pour orienter leur agir, ils et elles recourent déjà plus ou moins consciemment à des valeurs. Ces dernières leur sont transmises par leur milieu familial, par leur groupe d'amies et d'amis ainsi que par la société en général, notamment dans les médias.

Aussi, les adolescentes et les adolescents de cet âge saisissent un peu plus l'importance des valeurs qui sont garantes de leur bonheur. Ils apprennent que la qualité de leurs rapports humains dépend du respect et de la fidélité qu'ils démontrent dans leurs relations, de l'esprit d'ouverture qu'ils manifestent à l'égard de la différence. Ils peuvent même savoir qu'un geste ou qu'une parole de réconciliation est parfois indispensable pour entretenir des rapports humains harmonieux. Conscients de la fragilité de l'environnement naturel et physique dans lequel ils vivent, ils apprennent à en devenir responsables et solidaires : ils savent que leur qualité de vie et celle des autres en dépendent. Par rapport à la réussite de leurs projets, ils découvrent l'importance du travail bien fait, du sens de l'effort et de la discipline personnelle. Faire le bien ou faire le mal, agir en égoïste ou en altruiste, chercher le bonheur passager plutôt que le bonheur durable sont autant de tensions vécues à partir desquelles ces jeunes peuvent faire l'apprentissage des valeurs, particulièrement en connaissant la portée de leurs gestes en matière de bien-être ou de « mal-être ».

Dans le programme, à partir des textes bibliques, de témoins contemporains cherchant à vivre en alliance avec Dieu et de situations de vie présentées (les départs et les difficultés de la vie, les relations interpersonnelles, la nécessité d'une discipline de vie), on contribue à la formation morale des adolescents et des adolescentes de 12 ou 13 ans. En encourageant leur réflexion et en suscitant leur participation active aux discussions, on les aide à former leur jugement moral. Dans une société devenue hétérogène sur le plan des valeurs, on leur fait chercher et trouver des repères moraux significatifs qui pourraient répondre à leur désir d'une meilleure qualité de vie avec leur propre personne, les autres et leur environnement physique et naturel. On développe ainsi leur sens de l'appartenance, on encourage leur contribution à la construction d'un monde meilleur, on aiguisé leur sens social et leur sens des responsabilités.

2.3 L'héritage culturel 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 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.

Les jeunes de 12 ou 13 ans vivent dans une société dont la culture est historiquement marquée par la tradition judéo-chrétienne. Ils et elles évoluent dans un milieu physique et humain qui en porte les traces. Cet univers chrétien, magique et enchanté au temps de leur enfance, est souvent pour ces élèves une cible toute désignée pour exercer leur sens critique. À cet âge, ils et elles ont besoin « d'une reprise de l'intelligence de la foi en des termes plus réalistes, et comme expérience de vie signifiante et engageante, et comme lieu critique qui mord sur la vie d'aujourd'hui¹⁸ ». Par ailleurs, le milieu de vie de beaucoup de jeunes québécois et québécoises se trouve marqué également par le pluralisme culturel et religieux. Exposés à des manifestations culturelles et religieuses diversifiées, conscients de la prolifération des groupes religieux minoritaires et des sectes, qui témoignent la plupart du temps d'une recherche spirituelle authentique, nombre de jeunes de 12 ou 13 ans se questionnent.

À partir des activités que l'on propose dans le programme d'enseignement moral et religieux catholique de première secondaire, on permet aux adolescents et aux adolescentes de développer leur intérêt pour la tradition judéo-chrétienne. Notamment, on leur donne l'occasion d'interpréter différentes réalités existentielles à la lumière de cet héritage. On leur enseigne des stratégies pour lire la Bible dans son sens originel et dans sa signification pour aujourd'hui. On les aide à interpréter des événements de leur histoire et de l'actualité à la lumière de cette tradition. Progressivement, ces jeunes acquièrent la capacité de se situer par rapport à certains éléments de la tradition et de la vie chrétiennes et trouvent des pistes qui pourraient les aider à mener leur projet de 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 dans leur milieu, que ce soit dans les lieux qu'ils et elles fréquentent ou par l'entremise des médias. On les invite à découvrir les richesses d'autres cultures religieuses comme celle des juifs, des musulmans ou des hindous. On les aide à comprendre que ces différentes voies religieuses expriment la quête spirituelle de l'être humain et la recherche d'un sens 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 parfois appel 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.

18. Jacques GRAND'MAISON. *Le drame spirituel des adolescents : profils sociaux et religieux*, Montréal, Fides, 1992, p. 34. (Collection Cahiers d'études pastorales, n° 10)

3 LES COMPÉTENCES À ACQUÉRIR

Les principes directeurs de l'enseignement moral et religieux catholique annoncent déjà l'ensemble des compétences¹⁹ que permet d'acquérir le programme. Il s'agit, dans l'ordre, de la compétence générale, des compétences particulières et des compétences transversales²⁰.

3.1 La compétence générale

La compétence générale traduit la visée fondamentale du programme. Elle s'énonce ainsi :

**Apprendre à gérer ses projets de vie en
se référant principalement à la Bible**

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 12 ou 13 ans. Elle traduit la volonté de partir d'abord de leurs expériences de vie plutôt que des contenus bibliques et théologiques. C'est ainsi que l'enseignement moral et religieux catholique prend un sens pour ces jeunes. L'acquisition de cette compétence suppose celle d'un ensemble de connaissances, d'attitudes et d'habiletés qui leur seront utiles et qui contribueront à leur développement global.

Apprendre à gérer ses projets de vie...

Le sens de l'expression « apprendre à gérer » est doublement actif dans le programme. « Apprendre » évoque l'idée que l'élève étudie, s'instruit, découvre ou approfondit ce que le personnel enseignant, des élèves de sa classe ou d'autres personnes-ressources lui enseignent, lui montrent ou lui font connaître. « Gérer » précise l'action essentielle à apprendre, c'est-à-dire savoir se diriger, se gouverner ou se conduire. À travers cet apprentissage, le jeune adolescent ou la jeune adolescente se responsabilise et développe son autonomie.

19. Le concept de « compétence » 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), 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 ». (*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 coeur de la réussite éducative*, p. 30).

20. Le concept de « compétences transversales » renvoie à l'ensemble des compétences que l'élève doit acquérir dans chacune des disciplines scolaires au-delà de la spécificité de celle-ci.

Dans le programme, ce que l'élève doit « apprendre à gérer » ce sont ses projets de vie tels qu'ils se dessinent pour lui ou elle à 12 ou 13 ans. On y privilégie notamment ceux qui préparent les jeunes à vivre comme personnes épanouies et comme citoyens ou citoyennes responsables. Dans cet ordre d'idées, leur nouveau projet scolaire sert de pivot à l'apprentissage en ce qu'il appelle de départs à vivre, d'obstacles à affronter, de relations à entretenir et de discipline de vie à se donner. Ces expériences représentent pour les jeunes de réels défis de croissance. Apprendre à l'élève à gérer les multiples expériences sous-jacentes à ses projets, c'est l'aider à avancer dans l'harmonie et à vivre heureux ou heureuse dans l'exercice d'une authentique liberté. Cette formation implique que chaque jeune apprenne à se connaître et à connaître les autres et adopte des attitudes et des valeurs positives. Elle suppose également qu'il ou elle apprenne, peu à peu, à exercer son discernement et à faire des choix responsables, d'autant plus qu'à cet âge des influences négatives peuvent facilement se faire sentir sur sa personnalité.

... en se référant principalement à la Bible

Dans le programme, l'acquisition par l'élève de la compétence à gérer ses projets de vie se fait à partir de quatre sources d'information : la « diversité », l'« intériorité » l'« action » et la « tradition judéo-chrétienne ». Les trois dernières se réfèrent largement à des expériences chrétiennes qui peuvent être inspirantes pour des jeunes de 12 ou 13 ans. L'ensemble des contenus relatifs à ces sources d'information a été retenu en fonction des capacités psychopédagogiques des élèves et en tenant compte de leur pertinence sociale.

L'exploitation de la « diversité » permettra aux élèves d'amorcer un dialogue avec des personnes d'autres religions et d'autres sphères culturelles. Cela leur permettra de percevoir l'originalité et la complémentarité des pistes de réflexion qu'elles suggèrent. Ces dernières pourront éclairer les élèves au regard des projets qu'il leur faudra gérer. En recourant à l'« intériorité », les élèves prendront aussi conscience des voies profondes et intimes à travers lesquelles des personnes vivent ces expériences ou les ont vécues depuis des siècles. Les jeunes apprendront à s'arrêter, à faire silence pour jeter un regard empathique et intérieur sur ces expériences et sur les leurs. Par l'« action », ils et elles découvriront que c'est par la motivation à agir et par des engagements concrets que des personnes de leur milieu et d'ailleurs, des hommes et des femmes d'hier et d'aujourd'hui, témoignent des valeurs morales qui les inspirent.

À travers la « tradition judéo-chrétienne », source de premier plan pour la recherche, les élèves approfondiront des récits bibliques fondateurs, notamment ceux qui racontent l'expérience de l'alliance. En effet, dans le programme, on accorde une place privilégiée à l'étude et à l'analyse de récits tirés de la Bible, particulièrement à ceux du Premier Testament²¹, puis du Nouveau Testament. En aidant l'élève à les comprendre dans leur contexte, on l'amènera à faire des rapprochements significatifs entre les expériences passées qu'ils évoquent, les siennes et celles d'autres témoins du passé et du présent. Grâce à cette étude et à cette analyse, le jeune adolescent ou la jeune adolescente constatera que l'histoire du projet d'alliance entre Dieu et l'humanité offre des points de repère qui

21. L'emploi de l'expression « Premier Testament » est préférable à celle d'« Ancien Testament ». Elle est plus respectueuse de la communauté juive. Le Nouveau Testament *ne remplace pas* le précédent. Ce dernier comporte d'importants éléments de la révélation, tant pour la communauté juive que pour la communauté chrétienne.

peuvent éclairer ses projets de vie, qui sont, de fait, des projets de croissance à court, à moyen ou à long terme.

3.2 Les compétences particulières

Dans le programme, la compétence générale se déploie en compétences particulières. Énoncées en fonction d'un aspect singulier de l'expérience des jeunes de 12 ou 13 ans, elles leur permettent d'acquérir différentes connaissances. Elles les amènent aussi à adopter des attitudes et à développer des habiletés et des capacités qu'il leur sera possible d'utiliser dans d'autres situations de vie. Le tableau 1 présente les compétences particulières inhérentes aux quatre volets thématiques du programme.

**Tableau 1 LES VOLETS THÉMATIQUES ET
LES COMPÉTENCES PARTICULIÈRES**

VOLETS *	BUTS ET COMPÉTENCES PARTICULIÈRES
Volet 1 Des projets qui font grandir	Buts : - Reconnaître la présence de projets de croissance dans sa vie, leur importance et les exigences inhérentes à leur réalisation; - Se rappeler les aspects essentiels du projet de Jésus abordé au primaire; - Envisager les grandes thématiques du programme; - Savoir que le projet de Dieu est de faire alliance avec l'humanité; - S'initier à des principes de base en vue d'une utilisation correcte de la Bible.
Volet 2 Des projets qui appellent à vivre des départs	Appelé à vivre des départs, l'élève est capable de choisir des attitudes judicieuses en se référant principalement à l'expérience de personnages bibliques.
Volet 3 Des projets qui impliquent des obstacles à surmonter	Appelé à affronter des obstacles, l'élève est capable d'opter pour des attitudes et des moyens d'action pertinents en s'inspirant de récits bibliques.
Volet 4 Des projets qui comportent des relations à entretenir	Appelé à établir des liens interpersonnels, l'élève est capable d'évaluer des attitudes et des comportements d'ordre relationnel en se référant principalement à l'histoire de témoins bibliques.
Volet 5 Des projets qui exigent de se donner une discipline de vie	Appelé à réaliser des projets, l'élève est capable de déterminer des éléments judicieux d'une discipline de vie en s'inspirant principalement du décalogue et de la Loi nouvelle de Jésus.
Volet 6 Des projets à évaluer et à relancer	Buts : - Évaluer et relancer le ou les projets retenus au début de l'année scolaire, à la lumière des apprentissages effectués. - Dire en quoi les récits bibliques et les témoins présentés au cours de l'année scolaire pourraient l'aider à vivre ses projets.

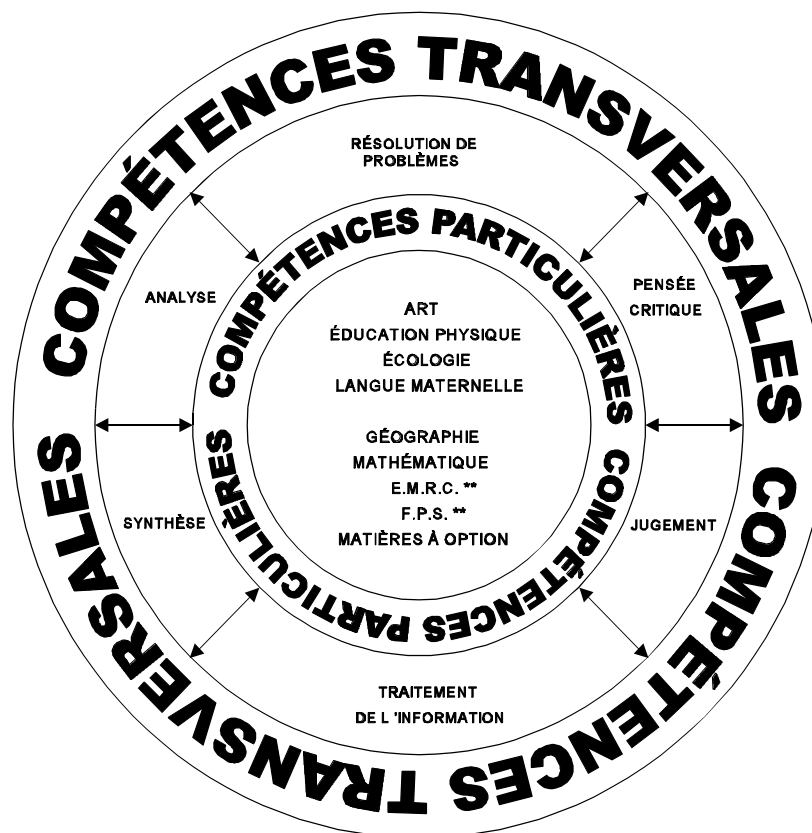
* C'est par souci pédagogique que nous proposons la séquence qui suit dans le traitement des volets thématiques. S'il le désire, le personnel enseignant peut aborder simultanément plusieurs de ces volets. De plus, les volets 1 et 6 sont respectivement des volets d'introduction et de conclusion du programme. Ils n'ont pas pour objet l'acquisition de compétences particulières, mais plutôt l'atteinte de buts. Enfin, le volet 5 est facultatif.

3.3 Les compétences transversales

Comme les autres programmes d'études, celui d'enseignement moral et religieux catholique permet aux élèves d'acquérir des compétences transversales qui servent dans toutes les disciplines ou les activités de la vie scolaire. Sa réelle contribution à la mission éducative de l'école ainsi qu'à la réussite scolaire est ainsi mise en évidence.

La figure 1 illustre la contribution de l'enseignement moral et religieux catholique de première secondaire à l'acquisition des compétences transversales.

Figure 1* L'ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE ET L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES



* Cette figure peut également s'appliquer aux programmes d'enseignement moral et religieux protestant et de formation morale.

** EMRC = Enseignement moral et religieux catholique.
FPS = Formation personnelle et sociale.

À travers la diversité des activités d'apprentissage proposées, les élèves sont amenés à mieux se connaître et à découvrir leurs richesses et leur potentiel. On veut ainsi augmenter leur estime personnelle et accroître leur capacité à vivre avec les autres. Durant les cours d'enseignement religieux, de multiples occasions leur sont offertes pour mieux comprendre leur environnement et vivre en harmonie avec celui-ci.

On met également l'accent sur leur goût de la lecture, de l'écriture et sur leur capacité à communiquer oralement. Les jeunes ont souvent l'occasion d'acquérir des habiletés au regard de certaines méthodes de recherche : le traitement des sources d'information, la planification du temps et du travail, l'organisation de la pensée, la résolution de problèmes et la prise de décision en sont des exemples.

En participant à des tâches nombreuses et diversifiées, les élèves satisfont leur curiosité intellectuelle, aiguisent leur souci de l'exactitude, apprécient l'esprit et le travail d'équipe. Aussi, ils et elles entretiennent le respect de l'autre et l'acceptation des différences et acquièrent la persévérance, le goût du travail bien fait et la rigueur intellectuelle.

Les élèves sont également appelés à acquérir des habiletés relatives à des processus mentaux comme l'analyse, la synthèse et le jugement. On les invite à établir des liens entre les connaissances scolaires, celles qu'ils et elles ont acquises en dehors de l'école et dans la vie en général, bref à assimiler leurs savoirs. En classe d'enseignement moral et religieux catholique, les jeunes sont aussi sensibilisés aux valeurs véhiculées dans les médias. On les amène à discerner celles qui sont compatibles avec les leurs. L'exercice de leur pensée critique et l'adoption d'attitudes et de comportements fondés sur la reconnaissance des droits et des responsabilités de tous et de toutes sont également pris en considération. Enfin, les élèves sont incités à s'engager dans des projets qui stimulent leur sens des responsabilités et de la solidarité. Bref, à l'instar de ce qui se passe dans les autres programmes d'études, on les aide à mieux comprendre le monde qui est le leur et le rôle qui leur est dévolu.

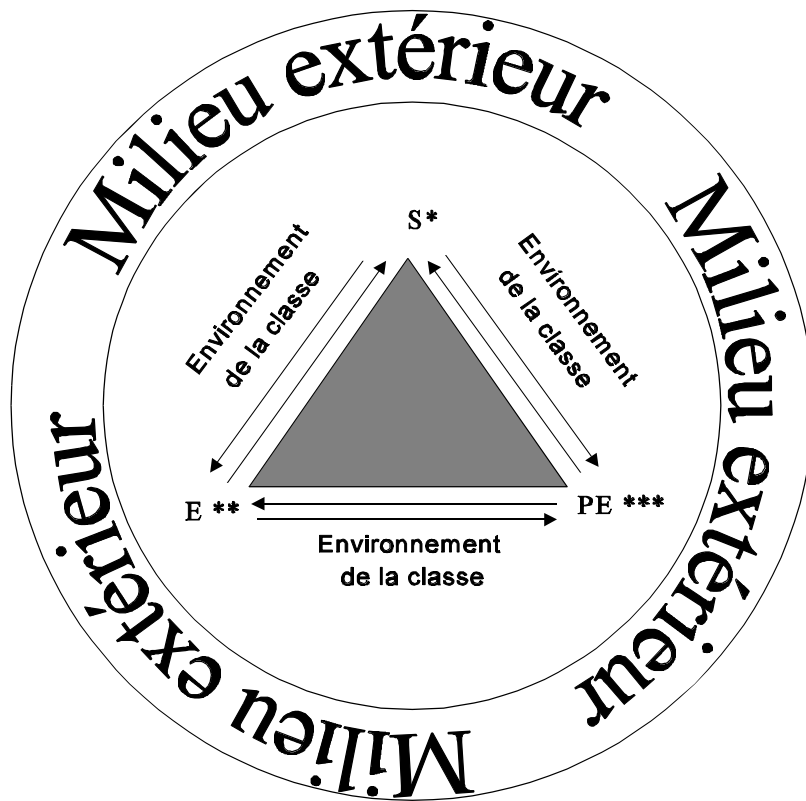
4 LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

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 extérieur²². 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

22. Le milieu extérieur de la classe fait référence à toutes les réalités avec lesquelles le personnel enseignant et les élèves sont en rapport 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.

facteur qui stimule sa croissance. La figure 2 présente la dynamique que crée la démarche pédagogique, dans le programme, entre ses éléments essentiels.

**Figure 2 LA DYNAMIQUE CRÉÉE
PAR LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE**



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

4.1 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 : l'étape de la préparation, l'étape de l'exécution et l'étape de l'intégration²³. Tout au long des trois étapes, l'élève acquiert graduellement les compétences énoncées précédemment.

4.1.1 La première étape : la préparation

Cette 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 existentielles et 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 la vie, 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.

En présentant à l'élève la compétence à acquérir, en cherchant à lui en faire saisir le sens et la portée, en lui faisant circonscrire une problématique, en suscitant le questionnement, en expliquant la tâche à effectuer, en informant l'élève sur les ressources disponibles et en le motivant, l'enseignante ou l'enseignant réunit les meilleures conditions pour l'apprentissage et joue, de ce fait, un rôle d'agent catalyseur.

4.1.2 La deuxième étape : l'exécution

Cette étape amène progressivement l'élève en situation d'apprentissage à acquérir la compétence particulière visée et à utiliser certaines stratégies cognitives et métacognitives²⁴ qui concernent la tâche à exécuter. L'élève planifie son travail et s'occupe de son environnement, consulte et utilise les ressources disponibles. Il verbalise 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

23. Au cours d'une leçon, comme de l'année scolaire (voir le tableau 3), 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.

24. 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.

lui permet d'éclairer et d'enrichir ses perceptions de même que de vérifier ses acquis et de jauger sa motivation.

En faisant répéter par l'élève l'objectif à atteindre ou la compétence à acquérir, en lui expliquant les stratégies d'apprentissage nécessaires à l'exécution de la tâche à accomplir, en l'accompagnant et en le stimulant pour leur utilisation, en l'aidant à planifier son travail, en soulignant ses acquis, en prêtant attention à ses attitudes dans l'exécution de la tâche à accomplir et en accordant un soutien personnalisé aux élèves en difficulté, l'enseignante ou l'enseignant agit à titre de guide et joue ainsi un rôle d'agent facilitateur.

4.1.3 La troisième étape : l'intégration

Conclusion de la démarche pédagogique, cette 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 aux questions de départ, et d'exprimer comment et pourquoi son apprentissage a eu lieu. L'élève rapporte ses forces et ses difficultés au regard des stratégies utilisées et cherche des façons de surmonter celles-ci, s'il lui fallait recourir de nouveau à ces stratégies. Cela lui permet d'utiliser les savoirs acquis dans d'autres situations, telles ses expériences personnelles ou celles d'autres personnes. L'élève exprime son avis quant aux compétences acquises et ses sentiments à cet égard et il cherche à savoir en quoi celles-ci pourraient lui être utiles en d'autres circonstances.

En invitant l'élève à effectuer un retour sur la situation d'apprentissage vécue, à l'objectiver, à utiliser ses connaissances ailleurs et à dire en quoi ses apprentissages peuvent lui être utiles, l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle capital. Cela permet à l'élève de reconnaître les changements qui se sont opérés, de prendre conscience des raisons sous-jacentes à ses réussites et à ses difficultés. On lui donne 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 ÉTAPES DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

L'enseignante ou l'enseignant :	L'élève :
PREMIÈRE ÉTAPE : LA PRÉPARATION	
- annonce la compétence à acquérir; - fait s'exprimer l'élève sur ses savoirs au regard de la compétence 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. L'enseignante ou l'enseignant est le CATALYSEUR de l'expérience d'apprentissage.	- 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 et des expériences auxquelles elle renvoie; - formule ses questions et circonscrit une problématique; - prend connaissance de la tâche à accomplir, cherche à en connaître la valeur, les exigences et la « contrôlabilité ». L'élève se PRÉPARE à l'expérience d'apprentissage.
DEUXIÈME ÉTAPE : L'EXÉCUTION	
- 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 résoudre la question; - 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; - accorde un soutien personnalisé aux élèves en difficulté. L'enseignante ou l'enseignant est le FACILITATEUR de l'expérience d'apprentissage.	- sait redire en ses mots la compétence à acquérir; - s'assure de bien comprendre les stratégies à utiliser; 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; L'élève EXÉCUTE l'expérience d'apprentissage.
TROISIÈME ÉTAPE : L'INTÉGRATION	
- invite l'élève à dire ce qu'il a appris (découvertes, réponses aux questions, problématique) par différents moyens d'expression; - invite l'élève à dire les conséquences de ses apprentissages sur sa vie personnelle; - invite l'élève à utiliser la compétence acquise dans une autre situation de vie. L'enseignante ou l'enseignant est l'INTÉGRATEUR de l'expérience d'apprentissage.	- 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; - dit 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). L'élève INTÈGRE l'expérience d'apprentissage.

4.2 La démarche pédagogique et le développement du jugement moral

Le deuxième principe directeur a permis de mettre en évidence la contribution du présent programme à la formation morale de l'élève. Chacune des trois étapes de la démarche pédagogique permet au personnel enseignant de faire acquérir à l'élève des habiletés et des capacités liées à l'exercice de son jugement moral.

Ainsi, dans chaque volet thématique, l'étape de la préparation fournit à l'enseignante ou à l'enseignant l'occasion de faire voir à l'élève différentes réalités ou expériences qui font intervenir son agir. Cette étape permet aussi de faire saisir les enjeux de ces dernières, c'est-à-dire ce que la personne a à perdre ou à gagner selon les actions qu'elle choisit de faire lorsqu'elle a à vivre telle ou telle expérience.

Au cours de l'étape de l'exécution, à partir des quatre sources d'information à explorer, le personnel enseignant invite l'élève à discerner des attitudes positives et des valeurs que peut adopter l'être humain à l'égard des expériences et des situations déterminées à la première étape. Il convie aussi l'élève à porter un jugement sur les attitudes négatives et les contre-valeurs qui ont des répercussions néfastes sur le bien-être collectif et individuel.

Enfin, à l'étape de l'intégration, l'élève envisage des solutions et des actions à mettre en avant par rapport aux réalités et aux expériences énoncées. S'il lui faut les vivre, on l'invite à passer à l'action.

Dans la rubrique intitulée « Le développement du jugement moral », dans chacun des quatre volets thématiques, on fournit des pistes suivant lesquelles l'élève peut acquérir ou développer les habiletés ou les capacités morales suivantes : voir, comprendre, discerner, juger, décider et agir.

4.3 La démarche pédagogique et la gestion de classe

La démarche pédagogique proposée dans le programme a des incidences sur la façon d'animer la classe d'enseignement moral et religieux catholique.

4.3.1 La gestion des ressources matérielles

Pour aider l'élève à acquérir l'ensemble des compétences particulières et des compétences transversales, la classe d'enseignement moral et religieux catholique pourrait prendre l'aspect d'un laboratoire comportant une diversité de ressources techniques et didactiques²⁵. 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 et des cartes géographiques anciennes et actuelles pourraient être comptés au nombre des ressources. Aussi, un tableau d'écriture, un écran, un rétroprojecteur, un tableau d'affichage pour les travaux d'élèves, 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

25. Cette organisation est de beaucoup facilitée lorsque le personnel enseignant dispose d'une seule classe pour tous les groupes d'un même échelon.

moyen terme, en classe comme à la maison, pourrait être utile à l'enseignement et à l'apprentissage. Enfin, l'ameublement du local devrait rendre possible le travail en équipe.

4.3.2 La gestion des ressources humaines

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

À l'étape de la préparation, on fait davantage appel à des activités de groupe et à des activités individuelles. À l'instar des actions du personnel enseignant, celles des élèves, à cette étape (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 l'exécution nécessite, au début et à la fin de chaque cours, des activités collectives permettant de faire le point sur ce qui a été fait ou sur ce qui va se faire. Au cours de ces rassemblements, le personnel enseignant explique les stratégies cognitives et métacognitives à utiliser. Toutefois, durant cette deuxième étape, c'est surtout un travail d'équipe encadré et soutenu, favorisant l'autonomie, la responsabilisation et la coopération de l'élève, qui devrait être privilégié. 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.

L'étape de l'intégration rassemble des activités collectives (bilan, évaluation globale, etc.), d'équipe (présentation devant la classe du travail effectué) et individuelles. Des personnes du milieu peuvent être invitées pour raconter une expérience de vie en relation avec la situation humaine particulière à un volet. À partir de leur témoignage, l'élève pourra utiliser les connaissances acquises au cours de l'étape de l'exécution. L'évaluation du volet pourrait se faire par des activités d'intégration qui s'inspirent des suggestions précédentes.

5 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 au personnel enseignant de juger de l'efficacité de son enseignement. De plus, elle devrait être faite de manière à développer chez l'élève le sens de l'autonomie et des responsabilités.

5.1 Les objets de l'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages a pour objet de déterminer la valeur de tous les 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 une compétence certaine.

5.2 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 des milieux scolaires. Si on la retient, les instruments de mesure devront néanmoins permettre à l'élève de démontrer ses connaissances et son savoir-faire.

5.2.1 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'acquérir 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 pour fonder un jugement.

5.2.2 L'évaluation formative d'étape

Au terme de la démarche d'apprentissage appliquée dans un volet, 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 compositions écrites, des dessins ou des affiches, des exposés oraux, des échelles d'autoévaluation, des jeux de rôles, des tables rondes, des schémas intégrateurs, etc.

5.3 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, le personnel 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 rapports 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.

6 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 première année du secondaire, d'une part, et l'enseignement moral et religieux catholique des autres années du secondaire, d'autre part.

6.1 L'enseignement moral et religieux catholique et les autres matières

L'enseignement moral et religieux catholique de première 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 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 notamment être lié au programme de français, puisqu'on peut y privilégier des stratégies de lecture, d'écriture et de communication orale tirées de ce dernier. Enfin, on y fait la promotion des valeurs de respect et de responsabilisation par rapport à l'environnement, tout comme dans le programme d'écologie.

6.2 L'enseignement moral et religieux catholique au primaire et au secondaire

Le présent programme s'inscrit dans la continuité du programme d'enseignement moral et religieux catholique du primaire. On y invite l'élève à se référer aux savoirs acquis en la matière au cours des six dernières années et à les mettre en évidence. De plus, comme pour les autres années du secondaire, on y contribue, à travers des compétences particulières et des scénarios

d'enseignement-apprentissage, à la poursuite des six apprentissages essentiels définis par le Comité catholique²⁶.

7 LES FONCTIONS PARTICULIÈRES DU PROGRAMME DANS L'ENSEMBLE DE L'ÉDUCATION CHRÉTIENNE

Dans le présent programme, on participe à l'éducation chrétienne des jeunes, mais on n'épuise pas toutes les facettes de cette dernière. Au regard de cette éducation globale, on vise principalement à faire connaître des aspects essentiels de la tradition judéo-chrétienne dans laquelle s'enracine une large part de l'histoire du Québec. On veut aider les élèves dans la poursuite de leur projet de vie et dans l'interprétation de leurs expériences sur les plans moral, religieux et spirituel.

Le service d'animation pastorale de l'école secondaire offrira des activités qui complètent cet enseignement et à travers lesquelles les élèves — si tel est leur désir — pourront approfondir, exprimer et engager leur foi. Toutefois, ces activités doivent respecter le cadre des 50 heures d'enseignement prescrit pour le programme.

8 LA STRUCTURE DU PROGRAMME

Le tableau 3 présente les principaux éléments constitutifs à partir desquels est structuré le programme d'enseignement moral et religieux catholique. À l'intérieur du temps alloué (50 heures), environ 4 heures sont laissées à la libre organisation du personnel enseignant pour permettre aux élèves de s'exprimer sur des sujets de l'heure et d'en chercher le sens à la lumière du message chrétien²⁷.

26. *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*, p. 7-10.

27. *Ibid.*, p. 7.

Tableau 3 LA STRUCTURE

**THÈME DE L'ANNÉE :
COMPÉTENCE
APPRENDRE À GÉRER SES
EN SE RÉFÉRANT**

PRÉPARATION

EXÉCU

Volet 1

Des projets qui font grandir

Buts

- Reconnaître la présence de projets de croissance dans sa vie, leur importance et les exigences inhérentes à leur réalisation;
- Se rappeler les aspects essentiels du projet de Jésus abordé au primaire;
- Envisager les grandes thématiques du programme;
- Savoir que le projet de Dieu est de faire alliance avec l'humanité;
- S'initier à des principes de base en vue d'une utilisation correcte de la Bible.

Volet 2

Des projets qui appellent à vivre des départs

Durée approximative

De 9 à 14 heures.

Réalité existentielle

Les jeunes de 12 ou 13 ans et leurs expériences de départ, particulièrement celles inhérentes à leur passage du primaire au secondaire.

Compétence particulière

Appelé à vivre des départs, l'élève est capable de choisir des attitudes judicieuses en se référant principalement à l'expérience de personnages bibliques.

Volet 3

Des projets qui impliquent des obstacles à surmonter

Durée approximative

De 9 à 14 heures.

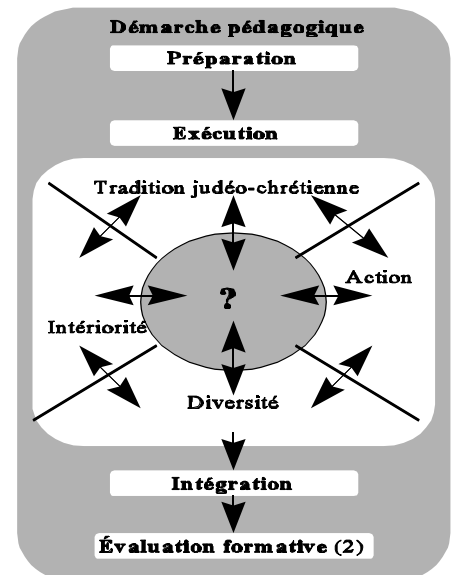
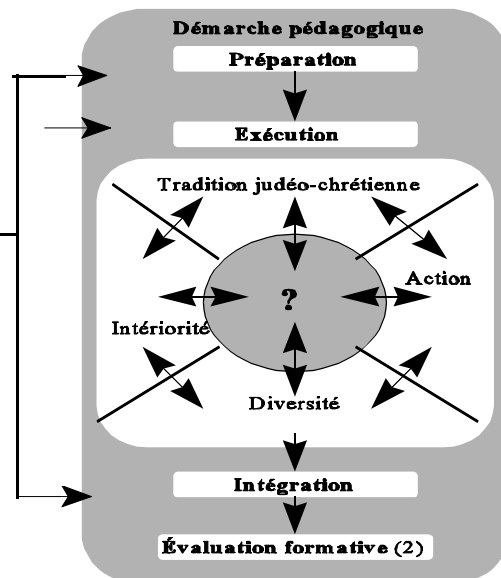
Réalité existentielle

Les jeunes de 12 ou 13 ans et leurs expériences d'obstacles, particulièrement celles inhérentes à leur passage du primaire au secondaire.

Compétence particulière

Appelé à affronter des obstacles, l'élève est capable d'opter pour des attitudes et des moyens d'action pertinents en s'inspirant de récits bibliques.

L'évaluation formative interactive se réalise au long des trois étapes de la démarche pédagogique.



DU PROGRAMME

UNE VIE, DES PROJETS

GÉNÉRALE :

PROJETS DE VIE

PRINCIPALEMENT À LA BIBLE (durée : 50 heures) (1)

TION



INTÉGRATION

Volet 4

Des projets qui comportent des relations à entretenir

Durée approximative

De 9 à 14 heures.

Réalité existentielle

Les jeunes de 12 ou 13 ans et leurs expériences de relations humaines, dont celles qui sont vécues à l'école secondaire.

Compétence particulière

Appelé à établir des liens interpersonnels, l'élève est capable d'évaluer des attitudes et des comportements d'ordre relationnel en se référant principalement à l'histoire de témoins bibliques.

Volet 5 (3)

Des projets qui exigent de se donner une discipline de vie

Durée approximative

De 9 à 14 heures.

Réalité existentielle

Les jeunes de 12 ou 13 ans et leurs rapports avec les règlements et une discipline de vie, notamment au regard de leur projet scolaire.

Compétence particulière

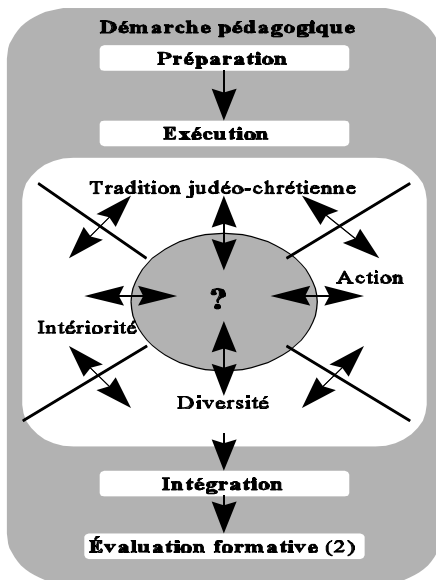
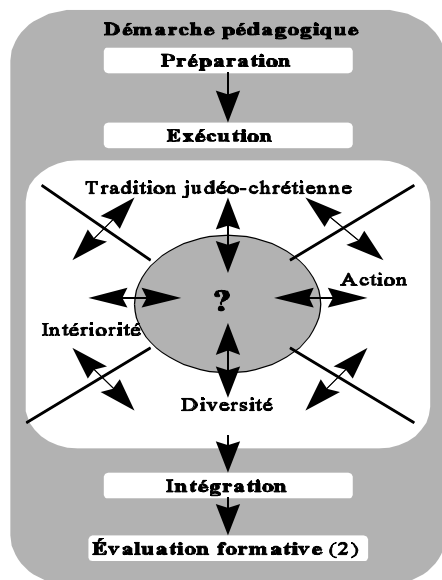
Appelé à réaliser des projets, l'élève est capable de déterminer des éléments judicieux d'une discipline de vie en s'inspirant principalement du décalogue et de la Loi nouvelle de Jésus.

Volet 6

Des projets à évaluer et à relancer

Buts

- Évaluer et relancer le ou les projets retenus au début de l'année scolaire à la lumière des apprentissages effectués;
- Dire en quoi les récits bibliques et les témoins présentés au cours de l'année scolaire pourraient l'aider à réaliser ses projets.



(1) Un minimum de 50 heures par année doivent être consacrées à l'enseignement du programme d'études. 25 p. 100 du temps prescrit est prévu pour que le personnel enseignant enrichisse ou adapte les contenus selon les besoins des élèves. Environ 75 p. 100 du temps total de l'enseignement doit être consacré à des contenus traitant du christianisme.

(2) Elle se fait à partir des indicateurs de compétence.

(3) Ce volet est facultatif.

(?) Problématique du volet.

9 LE BON USAGE DU PROGRAMME

9.1 Les volets d'introduction et de conclusion (volets 1 et 6)

Le volet d'introduction (volet 1)

Le volet 1 constitue une entrée en matière au programme. Il permet au personnel enseignant de faire une mise en situation générale pour l'année en rapport avec le projet que l'élève désire réaliser et réussir. Il lui permet également d'effectuer un bref retour sur les savoirs acquis par les élèves en enseignement moral et religieux catholique au primaire. Faisant cela, il donne l'occasion de valoriser leurs acquis. Il accorde un temps grâce auquel l'élève s'initie à des stratégies de lecture lui permettant d'interpréter les textes bibliques. De plus, il lui procure l'occasion de présenter les modalités de fonctionnement de la classe et d'indiquer à l'élève le matériel didactique qui lui sera nécessaire. Il laisse aussi place à la formulation, par les élèves, de leurs motivations.

Le volet de conclusion (volet 6)

Le volet 6 permet à l'élève de boucler la boucle du parcours effectué depuis le début de l'année scolaire et d'en faire une évaluation. Il lui offre l'occasion d'exprimer ce en quoi ses apprentissages pourraient lui être utiles dans sa vie.

9.2 Les volets thématiques (volets 2, 3, 4 et 5)

Les quatre volets thématiques se divisent chacun en sept sections.

1- Le profil psychosocial de l'élève

Dans cette section, on trace le portrait des jeunes de 12 ou 13 ans par rapport au thème abordé. On y précise en quoi le thème du volet apporte une contribution à leurs défis de croissance et à leur recherche d'humanisation. Les éléments du contenu de chacun des volets, théologiques ou autres, ont été sélectionnés en fonction des caractéristiques psychosociales qui y sont décrites.

2- La compétence particulière

Dans cette section, on énonce la compétence particulière à acquérir au cours de l'étude du volet. On y trouve les grands éléments (problématique, recherche, réponses anticipées de l'élève) autour desquels s'articule la démarche pédagogique favorisant l'acquisition de cette compétence.

3- Le développement du jugement moral

Dans cette section, on fournit des pistes d'exploitation qui permettront à l'élève de développer des habiletés morales, et ce, au cours des trois étapes de la démarche pédagogique.

4- Des éléments préliminaires

Dans cette section, on clarifie des concepts jugés utiles à l'acquisition de la compétence. On y propose parfois des grilles d'analyse dont l'utilisation aidera l'élève au cours de son processus d'apprentissage.

5- Les sources d'information utiles à l'acquisition de la compétence

Dans cette section, on explicite les éléments de contenu obligatoires du volet qui feront l'objet d'un apprentissage. Les commentaires relatifs à ces éléments ne sont pas exclusifs : ils peuvent être enrichis ou adaptés au regard des aptitudes ou des besoins particuliers des jeunes de 12 ou 13 ans. Ces commentaires sont préparés à partir de quatre sources d'information : la tradition judéo-chrétienne, l'intériorité, l'action et la diversité. Les quatre sources ne sont pas cloisonnées. On pourra les aborder en interaction.

Les commentaires liés aux éléments de contenu obligatoires ne sont pas exhaustifs. Conséquemment, ils exigent du personnel enseignant un effort particulier pour se documenter et pour planifier des stratégies pédagogiques appropriées. On peut notamment penser aux éléments de contenu qui sont abordés dans la source « diversité » et à certains récits bibliques abordés dans la source « tradition judéo-chrétienne ».

Dans le traitement des quatre sources, le personnel enseignant tiendra compte, d'une façon particulière, des interrogations existentielles des jeunes. De plus, il mettra tout en oeuvre pour faciliter, chez l'élève, l'exercice d'un discernement. Bref, l'exploitation de ces sources d'information ne doit pas être livresque; elle doit permettre une authentique éducation²⁸.

6- Le tableau de synthèse

Le tableau de synthèse permet de résumer les éléments essentiels à la planification de l'enseignement. Il comporte cinq divisions dont la description apparaît ci-dessous.

a) L'en-tête

La compétence générale du programme et la compétence particulière du volet sont indiquées dans l'en-tête. On y énonce la réalité existentielle explorée sans oublier de préciser la durée approximative de l'étude du volet.

b) La problématique

Énoncée à partir des interrogations suscitées à l'étape de la préparation, la problématique traduit les préoccupations des jeunes de 12 ou 13 ans : elle est le tremplin de la recherche. Elle motive les élèves

28. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, COMITÉ CATHOLIQUE. *L'évaluation du vécu confessionnel : l'école catholique, un choix éducatif et culturel*, Québec, Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, février 1996, p. 25-26.

à effectuer les tâches d'apprentissage qui leur seront proposées. Le libellé de la problématique, tel qu'il figure dans le tableau, est indicatif.

c) Les éléments de contenu

Les éléments de contenu sont obligatoires, sauf indication contraire. Ils peuvent être enrichis. Leur répartition dans les deux premières étapes de la démarche pédagogique est indicative. Les références bibliques figurant dans cette division sont également indicatives, hormis celles qui sont inscrites en caractères gras. Les éléments de contenu ont été retenus pour répondre aux interrogations existentielles des jeunes, tout en tenant compte de leurs capacités psychopédagogiques : compréhension, analyse, synthèse, jugement, etc. En l'occurrence, ces choix de contenu n'épuisent pas toutes les avenues de réponse possibles au problème étudié. Ils sont une contribution réaliste à l'éducation religieuse des jeunes.

d) Les pistes pour le développement du jugement moral

On y énonce des pistes à partir desquelles le personnel enseignant peut faire acquérir à l'élève des habiletés fondamentales pour le développement de son jugement moral. Ces pistes sont graduées en fonction de chacune des étapes de la démarche pédagogique.

e) L'évaluation de la compétence acquise (indicateurs de compétence)

À l'aide d'indices, on y expose ce dont les élèves devraient être capables au terme de l'étude d'un volet au regard de la compétence particulière. Ces indices permettent de tenir compte à la fois des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire que l'élève pourrait avoir assimilés au long des trois étapes de la démarche pédagogique. C'est à partir de ces indicateurs que peuvent être construits les instruments de mesure qui servent à l'évaluation pour le volet visé.

7- Des pistes d'application de la démarche pédagogique

Dans cette section, on donne des suggestions quant à la manière de franchir les trois étapes de la démarche pédagogique. On y fournit quelques pistes pour l'évaluation formative d'étape.

9.3 Les éléments prescriptifs du programme

Dans le programme, on s'appuie sur l'autonomie professionnelle du personnel enseignant et sur sa créativité. Dans cette optique, les seuls éléments prescriptifs sont :

- la compétence générale;
- les compétences particulières des volets 2, 3 et 4;
- les éléments de contenu figurant dans les tableaux de synthèse des volets 2, 3 et 4. Toutefois, seuls les textes bibliques dont les références sont en caractère gras sont prescriptifs;
- la prise en considération du développement du jugement moral dans les volets obligatoires.

9.4 La compréhension et l'interprétation des récits bibliques

Dans le présent programme, des textes et des récits bibliques sont présentés aux élèves. Ils seront, pour ces derniers, un objet d'analyse de premier ordre pour l'acquisition des compétences particulières. Comme plusieurs de ces textes, notamment ceux du Premier Testament, comportent un caractère « intrigant », ils exigeront un traitement habile et nuancé de la part du personnel enseignant : l'attention des élèves au regard des apprentissages essentiels ne doit pas être détournée. Dans cet ordre d'idées, il importe d'instruire les élèves sur certaines notions et de leur fournir des clés de lecture essentielles pouvant les amener à une compréhension intelligente et à une interprétation enrichissante des textes et des récits bibliques.

9.4.1 Une définition de la Bible

Il importe que les élèves aient une idée claire de ce qu'est la Bible. À cet égard, le personnel enseignant peut s'inspirer de la définition suivante :

« La Bible est une bibliothèque de livres anciens aux genres littéraires très différents qui rapporte, souvent sous forme de récits, l'expérience d'une découverte progressive de Dieu comprise comme une alliance entre lui et son peuple²⁹ ».

9.4.2 Des clés pour une compréhension intelligente et une interprétation enrichissante de la Bible

De nombreux ouvrages offrent une information indispensable sur l'histoire de la Bible, sur la façon d'en comprendre et d'en interpréter les textes. Dans les limites du présent programme d'études, il serait dans l'intérêt du personnel enseignant de les consulter. Sans vouloir tout dire aux élèves pour leur permettre d'entrer avec intelligence dans l'univers biblique, les paramètres suivants pourront guider les enseignantes et les enseignants dans leurs stratégies d'enseignement.

Pour une compréhension intelligente des récits

- a) Raconter globalement le récit aux élèves.
- b) Leur faire lire le récit en prenant soin :
 - de le situer dans son contexte historique, socioculturel et géographique;
 - de déterminer son genre littéraire;
 - d'en préciser le degré d'historicité et de symbolisme;
 - de faire connaître l'intention fondamentale du rédacteur à l'égard de ses destinataires;
 - de faire chercher le sens des expressions curieuses et des mots nouveaux;
 - de nommer les principaux acteurs du récit et de décrire leurs messages, leurs actions et les transformations qui en découlent.
- c) Faire raconter le récit par l'élève dans ses propres mots.

29. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE. *L'Ancien Testament. Le comprendre pour le raconter et le faire raconter*, Québec, 1998, p. 2.

Pour une interprétation enrichissante des récits

- a) Faire exprimer les questions que soulève le texte ou le récit chez l'élève et chercher ensemble des pistes de réponse.
- b) Faire établir un parallèle entre ce que dit le texte, d'une part, et des faits d'actualité ou de la vie de l'élève, d'autre part, pour montrer ce que ce texte peut révéler sur Dieu, la vie, le monde, la nature humaine, etc.
- c) Faire découvrir des significations que les croyantes et les croyants de ce temps prêtent au texte.
- d) Faire dire à l'élève le sens personnel qu'il ou elle dégage du texte conformément aux processus de compréhension et d'interprétation utilisés.

Les commentaires des textes et des récits bibliques prescriptifs fournis dans chacun des volets thématiques du présent programme sous la rubrique « La tradition judéo-chrétienne » donnent des éléments d'information pertinents sur plusieurs des paramètres indiqués plus haut. De plus, le personnel enseignant pourra enrichir ses stratégies relatives à une compréhension intelligente et à une interprétation constructive des récits en consultant les documents publiés par la Direction de l'enseignement catholique³⁰. Dans le même ordre d'idées, on pourra consulter d'autres ouvrages dont les références figurent dans la bibliographie, notamment sous la rubrique « Volet 1 : des projets qui font grandir » (p. 113-114).

9.5 La bibliographie

La bibliographie consiste en une liste des ouvrages qui ont servi à la rédaction du programme. Des références utiles pour le personnel enseignant y sont également proposées.

30. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE. *L'Ancien Testament. Le comprendre pour le raconter*, Québec, 1998, 41 p.; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE. *Les images de leur vie. Quatre démarches d'exploration des textes bibliques*, Québec, 1994, 51 p.

SECONDE PARTIE

LA DESCRIPTION DU PROGRAMME PAR VOLETS

VOLET 1
INTRODUCTION AU PROGRAMME :
DES PROJETS QUI FONT GRANDIR

1 VOLET 1 : INTRODUCTION AU PROGRAMME DES PROJETS QUI FONT GRANDIR

1.1 LES BUTS VISÉS

Ce volet constitue une entrée en matière au programme. On y vise cinq buts.

**Permettre à l'élève de reconnaître la présence de projets
de croissance dans sa vie, leur importance
et les exigences inhérentes à leur réalisation.**

Il s'agit ici de présenter à l'élève le thème de l'année scolaire — des projets qui font grandir —, réalité fondamentale de l'expérience humaine que l'on veut éclairer par chacun des volets du programme. Lui faisant d'abord définir la notion de projet de croissance, on lui en fait trouver des exemples : on lui fait dire en quoi ils sont importants et ce qu'ils comportent comme obligations. Au regard de sa nouvelle année scolaire, on l'invite ensuite à indiquer le projet qui lui tient particulièrement à cœur. On l'amène à reconnaître l'importance de ce dernier en lui faisant nommer des raisons qui en justifient la poursuite. On lui fait finalement trouver certaines exigences à considérer pour le mener à terme³¹.

**Permettre à l'élève de se rappeler les aspects essentiels
du projet de Jésus abordé au primaire.**

Le rappel dont il est ici question ne doit pas être exhaustif. Celui-ci a davantage pour objet de valoriser les apprentissages faits par l'élève au primaire dans le cours d'enseignement moral et religieux catholique. En effet, il permet au personnel enseignant de dire à l'élève que ses apprentissages des années précédentes pourront être mis à contribution dans le présent programme.

**Permettre à l'élève d'envisager
les grandes thématiques du programme.**

Il importe que l'élève puisse avoir une vue d'ensemble du parcours qu'on lui propose dans le programme. À cet effet, le personnel enseignant doit lui en présenter sommairement les grandes thématiques.

31. En cherchant à atteindre ce but, le personnel enseignant s'efforcera de faire prendre conscience à l'élève de ses projets actuels qui comportent des enjeux pour son avenir. On peut s'attendre à ce que la majorité des élèves misent sur leur réussite scolaire.

**Permettre à l'élève de savoir que le projet de Dieu
est de faire alliance avec l'humanité.**

Dans le programme, les projets de vie ou de croissance de l'élève seront notamment éclairés à partir de l'expérience d'alliance entre Dieu et l'humanité. Compte tenu de cette dynamique, le personnel enseignant doit donner de l'information préliminaire pour que l'élève sache que l'histoire de l'alliance racontée dans la Bible constitue un projet d'amour entre Dieu, d'une part, entre les femmes et les hommes de tous les temps, d'autre part.

**Permettre à l'élève de s'initier à des principes de base
en vue d'une utilisation correcte de la Bible.**

Il s'agit ici de fournir des renseignements de base qui permettront à l'élève de se familiariser avec la Bible et de se référer convenablement à celle-ci. Par exemple : situer brièvement ce livre saint à partir du cadre spatio-temporel où il fut rédigé; expliquer des fonctions qu'il joue dans la vie chrétienne; reconnaître le Premier Testament et le Nouveau Testament; repérer des livres, des chapitres et des versets; connaître des façons de lire et d'interpréter les textes bibliques; présenter des genres littéraires; dire les raisons pour lesquelles la Bible doit être utilisée avec respect. L'enseignement de ces rudiments — qui se poursuivra tout au long de l'année scolaire — revêt une importance particulière : la Bible sera le principal outil de référence de l'élève au premier cycle du secondaire.

1.2 Tableau 4 TABLEAU DE SYNTHÈSE DU VOLET 1

Thème : Introduction au programme — Des projets qui font grandir.

Durée approximative : 7 heures.

Buts	Éléments de contenu	Indicateurs de comportement attendu *
Permettre à l'élève de reconnaître la présence de projets de croissance dans sa vie, leur importance et les exigences inhérentes à leur réalisation.	• Une définition du mot « projet » particulièrement dans la perspective d'un projet de croissance. • La mise en évidence d'un projet précis dont l'élève poursuivra la réalisation durant l'année scolaire (son importance, ses exigences, etc.).	L'élève : • définit la notion de projet de croissance; • nomme un projet qui lui tient à coeur, exprime des raisons d'en poursuivre l'atteinte et dit ce qu'il comporte d'exigences.
Permettre à l'élève de se rappeler les aspects essentiels du projet de Jésus abordé au primaire.	• Le projet de Jésus : révéler le visage d'amour de Dieu ou rassembler les hommes et les femmes dans l'amour. • Des paroles et des gestes à travers lesquels Jésus témoigne de ce projet.	L'élève : • exprime en ses mots en quoi consiste le projet de Jésus; • raconte certains événements de la vie de Jésus qui témoignent de ce projet.
Permettre à l'élève d'envisager les grandes thématiques du programme.	• Les départs, les obstacles, les relations humaines, la discipline de vie.	

* Les indicateurs de comportement expriment des réactions visibles que le personnel enseignant peut observer chez les élèves au fur et à mesure que se déroulent les activités du volet d'introduction. Indicatives, ces réactions l'aident à évaluer si les élèves atteignent les buts de ce volet. Puisque dans ce dernier on ne poursuit pas l'acquisition d'une compétence particulière à travers les trois étapes de la démarche d'apprentissage, on y retient l'expression « indicateurs de comportement attendu » plutôt que l'expression « indicateurs de compétence » qui est employée dans les quatre volets thématiques.

Buts	Éléments de contenu	Indicateurs de comportement attendu
Permettre à l'élève de savoir que le projet de Dieu est de faire alliance avec l'humanité.	• L'histoire de l'alliance racontée dans la Bible constitue un projet d'amour entre Dieu, d'une part, et les femmes et les hommes de tous les temps, d'autre part (Gn 9,8-15). ** • La notion d'alliance dans la Bible.	L'élève : • redit en ses mots en quoi consiste le projet de Dieu; • explique en ses mots le concept d'« alliance ».
Permettre à l'élève de s'initier à des principes de base en vue d'une utilisation correcte de la Bible.	• L'histoire biblique en ses grandes lignes spatio-temporelles. • Des fonctions essentielles de la Bible : - elle raconte l'histoire de l'alliance; - elle permet d'éclairer les expériences humaines d'aujourd'hui, etc.; - elle est la référence pour l'ensemble des aspects de la vie chrétienne (connaissance de l'histoire, méditation, liturgie, etc.). • Les différents éléments constitutifs de la Bible. • Des façons de lire et d'interpréter les textes bibliques. • Une attitude essentielle quant à la Bible, parole de Vie et parole de Dieu : le respect.	L'élève : • situe dans le temps et dans l'espace l'histoire racontée dans la Bible; • exprime en ses mots les grandes fonctions de la Bible; • nomme les grandes composantes de la Bible (Premier Testament et Nouveau Testament, nombre de livres saints, quelques titres, etc.); • repère des livres, des chapitres et des versets; • énumère des façons de lire la Bible et d'en interpréter les textes; • explique pourquoi la Bible doit être traitée avec respect.

** Afin d'atteindre ce but, on propose d'exploiter ce texte du livre de la Genèse en prenant soin de le contextualiser et de l'actualiser. Ce bref récit empreint de symbolisme a pour thème essentiel l'alliance que veut établir Dieu avec l'humanité et tous les êtres vivants.

**VOLET 2 :
DES PROJETS QUI APPELLENT
À VIVRE DES DÉPARTS**

*Partir quelque part pour partir,
Pas pour fuir, ni changer, pas pour s'en aller
Aller quelque part, s'en aller,
Apprendre à vivre et vivre en soi, continuer...*

Jean-Pierre Ferland

*C'est avec le recul du temps que l'on réussit à saisir
l'impact positif d'un départ éprouvant.*

Un sage anonyme

*Il faut mettre toute notre confiance et notre force en Dieu...
Il faut se laisser conduire par la providence.*

François de Laval
Premier évêque de Québec

2 VOLET 2 : DES PROJETS QUI APPELLENT À VIVRE DES DÉPARTS

2.1 LES JEUNES DE 12 OU 13 ANS DEVANT LES DÉPARTS

Les adolescentes et les adolescents de 12 ou 13 ans sont de plus en plus conscients que l'histoire d'une vie comporte inévitablement des départs multiples et variés, heureux et malheureux, faciles et difficiles. La mort d'un être cher, la naissance d'un ou d'une enfant, un déménagement, un voyage, une déportation, une fuite vers une terre d'accueil, une séparation ou un divorce, un changement de carrière, l'entrée dans le monde des adultes et du travail ou les premiers pas à l'école secondaire en sont quelques exemples.

À leur âge, ces jeunes ont la capacité de comprendre que des départs peuvent avoir un caractère particulier ou universel, que certains sont risqués ou plus importants que d'autres. De plus, quand on leur en donne les moyens, les adolescentes et les adolescents peuvent discerner les enjeux et les conséquences de certains départs sur le présent et sur l'avenir de l'être humain. Ils sont capables de saisir qu'à travers des changements de situation la personne peut apprendre à mieux se connaître, à mieux connaître les autres et à s'enrichir au contact d'un nouveau milieu. Ils sont également en mesure de comprendre que les départs peuvent faire grandir intérieurement la personne qui les vit, voire l'aider à être plus heureuse.

Parmi les mouvements de vie ou les départs vécus par les élèves de 12 ou 13 ans, celui de l'école primaire vers l'école secondaire est particulièrement important. Il coïncide avec un autre changement essentiel : le passage du monde de l'enfance à celui de l'adolescence. Le passage du primaire au secondaire est l'occasion de relever un défi non seulement sur le plan scolaire, mais aussi sur le plan social. En faisant ce passage, les adolescentes et les adolescents de 12 ou 13 ans doivent établir de nouvelles relations avec des jeunes et des adultes jusqu'alors inconnus. Au moment de vivre cette transition, leur capacité d'adaptation est fortement mise à l'épreuve. Un nouveau mode de transport scolaire, un autre horaire de cours, un milieu physique et humain plus imposant, des camarades de groupe venant d'écoles primaires différentes, une spécialisation des matières, un plus grand nombre d'enseignantes et d'enseignants ayant des exigences particulières, une planification du temps et du travail plus serrée et une somme plus grande de responsabilités sont autant de réalités qui sollicitent cette capacité. Certains et certaines réussissent avec brio à démontrer cette dernière. D'autres manifestent de plus ou moins grandes difficultés à s'adapter à ces nouvelles situations.

De plus, le passage du primaire au secondaire sous-tend généralement un enjeu d'envergure pour les adolescentes et les adolescents. En règle générale, ces jeunes désirent vivement réussir leur première année scolaire au secondaire. Plusieurs souhaitent même déjà traverser avec succès cet échelon, conscients que la qualité de leur projet de vie dépend largement de cette réussite. Compte tenu de l'ensemble des nouveautés qu'il comporte et de l'enjeu qui se dessine par rapport à leur avenir, le départ pour la « grande école » est souvent un facteur d'insécurité chez les élèves de 12 ou 13 ans. Ce sentiment d'anxiété s'exprime dans des questions telles que : Est-ce que je trouverai facilement mes locaux de cours? Est-ce que je serai à l'heure? Mes amis du primaire seront-ils dans le même groupe que moi? Est-ce que je serai respectée ou respecté par les élèves plus âgés de l'école? Qui

seront ceux et celles qui m'enseigneront? Quelle sera leur attitude : aimable ou sévère? Est-ce que je réussirai? Qui pourra m'aider en cas de besoin?

Dans ce volet, on prend en considération l'expérience des jeunes de 12 ou 13 ans par rapport aux départs. Celui du primaire à destination du secondaire étant pour elles et pour eux un défi de croissance ayant des incidences sur leur avenir, on le considère tout particulièrement. À partir de récits bibliques et de l'expérience d'autres témoins modernes, on veut les aider à découvrir les attitudes indispensables pour vivre harmonieusement ces départs et se donner les moyens d'en tirer profit.

2.2 LA COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

Dans l'optique de l'acquisition de la compétence générale du programme, la compétence particulière de ce volet s'énonce ainsi :

**Appelé à vivre des départs, l'élève est capable
de choisir des attitudes judicieuses
en se référant principalement
à l'expérience de personnages bibliques**

Au cours du processus d'acquisition de cette compétence, l'élève définit ce qu'est un départ et en donne des exemples. Le ou la jeune constate qu'il existe des départs particuliers ou universels, nécessaires ou choisis, faciles ou difficiles, heureux ou malheureux. De plus, cela lui permet de se rendre compte que des personnes adoptent des attitudes parfois opposées devant des situations de départ identiques dont les conséquences peuvent être, selon le cas, positives ou négatives. Quant aux départs qu'il lui faut assumer, dont particulièrement son passage du primaire au secondaire, l'élève livre ses commentaires, ses réactions ou ses interrogations. Partant de là, on l'invite à formuler, sous forme de questions, la problématique qui se dégage de cette entrée en matière : Je dois vivre des départs. Y a-t-il des désavantages à vivre ces départs? Y a-t-il des avantages? Quelles attitudes adopter et quelles stratégies privilégier pour en tirer profit?

À l'aide des quatre sources d'information que sont la tradition judéo-chrétienne, la diversité, l'action et l'intériorité, on invite l'élève à chercher des pistes de solution à la problématique posée et à enrichir ses perceptions initiales. En utilisant ces différentes sources d'information, l'élève se voit confirmer certaines attitudes essentielles pour vivre harmonieusement les départs. Grâce à des personnages tels que Jésus ou des témoins d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, chaque jeune découvre que les attitudes de confiance en soi et d'espérance devant les départs ont été pour ces personnes une formule gagnante.

À la fin de son parcours, l'élève fait part de ses acquis au regard des questions initiales et aussi des découvertes faites grâce à sa recherche. Il ou elle reformule ensuite une réponse personnelle aux questions formulées à l'étape de la préparation, notamment celles de la problématique.

Des indicateurs de compétence sont définis dans le tableau de synthèse de la section 2.6.

2.3 LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT MORAL

Dans ce volet, au fil de chacune des étapes de la démarche pédagogique, le personnel enseignant se préoccupe de faire acquérir à l'élève différentes habiletés et capacités liées à l'exercice de son jugement moral.

À l'étape de la préparation, le personnel enseignant cherche à faire voir à l'élève les situations de départ qui le touchent de près : les départs des autres qui ont une répercussion sur sa vie ou ses propres départs. Au moment où l'élève exprime ses perceptions et ses réactions à l'égard de ces situations, l'enseignante ou l'enseignant le questionne de manière à lui faire saisir les enjeux sous-jacents à ces situations de changement : que peut gagner ou perdre l'élève en vivant ces situations?

Durant l'étape de l'exécution, à partir des différentes sources d'information, le personnel enseignant invite l'élève à discerner des attitudes positives et des valeurs que peut adopter une personne autonome et responsable au moment de vivre des départs. La confiance en la vie, en soi et envers les autres, l'ouverture à la nouveauté, l'autonomie et l'espérance en sont des exemples. En lui faisant faire ce discernement, le personnel enseignant amène également l'élève à juger de la portée des attitudes négatives et des contre-valeurs que pourrait adopter une personne à ces occasions. Le refus de partir ou de laisser partir ou l'engagement à l'aveuglette en sont des exemples.

Au moment de l'étape de l'intégration, le personnel enseignant encourage l'élève à nommer les attitudes qu'il veut prendre pour vivre avec autonomie et responsabilité les différents départs de sa vie, notamment le passage du primaire au secondaire. Il lui fait décider des actions concrètes qui rendent compte de ces attitudes.

2.4 DES ÉLÉMENTS PRÉLIMINAIRES

2.4.1 Des concepts à définir

Les concepts de « départ », d'« universel », de « nécessaire », d'« attitude », de « conséquence » et de « sentiment » auxquels on renvoie dans le présent volet ont différentes significations. Le personnel enseignant peut s'inspirer notamment des définitions suivantes pour aider l'élève à comprendre.

Départ : désigne l'action de partir ou encore le fait de quitter un lieu, une situation.

Universel : désigne ce qui concerne la totalité des individus sur la terre.

Nécessaire : désigne le caractère indispensable d'une condition, d'un moyen ou d'une situation.

Attitude : désigne une disposition intérieure, une manière d'être que l'on adopte devant quelqu'un ou quelque chose.

Conséquence : désigne la suite qu'une action ou qu'un fait entraîne.

Sentiment : désigne une conscience plus ou moins claire, une connaissance comportant des éléments affectifs et intuitifs.

2.4.2 Une grille d'analyse

Pour aider l'élève à faire l'analyse des départs qui sont abordés dans ce volet, on propose une grille d'analyse qui comporte cinq éléments. Le personnel enseignant est libre d'y recourir. S'il le juge pertinent, il peut la modifier au bénéfice de l'élève.

- 1- Tout départ implique une *situation initiale*. Celle-ci peut être stable comme elle peut être instable. Elle peut aussi être sécurisante comme être une source d'insécurité.
- 2- Tout départ comporte un *événement déclencheur*. Une personne ou bien un fait ponctuel sur lequel on a ou on n'a pas de prise peuvent provoquer cet événement.
- 3- La majorité des départs vécus recèlent une *promesse de vie meilleure*. En effet, quand on change de situation, c'est souvent parce que l'on croit que notre vie s'en portera mieux.
- 4- La majorité des départs vécus impliquent une *décision*. On peut décider de partir ou de rester. Quand on n'a pas le choix de partir, on peut décider d'adopter telle attitude ou d'utiliser telle stratégie plutôt que d'autres au moment de vivre le départ.
- 5- La majorité des départs peuvent sous-tendre un *risque* à courir, surtout lorsque la situation nouvelle vers laquelle on se dirige est inconnue. Quitter quelqu'un ou quelque chose peut comporter des avantages comme des désavantages.

2.5 LES SOURCES D'INFORMATION UTILES À L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE

2.5.1 La tradition judéo-chrétienne

La Bible présente plusieurs récits qui racontent des expériences de départ. À travers ces textes, on peut relever des attitudes adoptées par ceux et celles qui ont vécu ces expériences pour chercher à vivre en alliance avec Dieu. Dans cette source d'information, on choisit d'abord d'accorder une place de premier plan à l'expérience de départ d'Abraham racontée dans le Premier Testament et ensuite à quelques épisodes de la vie de Jésus rapportés dans le Nouveau Testament.

DANS LE PREMIER TESTAMENT

Les chapitres 12 à 25 du livre de la Genèse font le récit de l'histoire d'Abraham. Elle est la première à s'inscrire dans le préambule de l'histoire du Salut (Gn 1-11). Cette dernière est constituée des récits sur l'origine du monde, la création de l'homme et de la femme, la chute originelle et ses conséquences, le déluge et finalement celui de Noé qui débouche sur le repeuplement de la terre.

Les exégètes situent généralement l'histoire d'Abraham vers 1 800 av. J.-C.. Bien que le récit biblique comporte des éléments historiques dont témoignent les découvertes géographiques et archéologiques (origine et migrations des ancêtres d'Israël, leurs attaches géographiques et ethniques), celui-ci doit d'abord et avant tout être lu comme une *histoire religieuse* : tous les tournants décisifs que comporte le récit sont marqués par l'intervention divine.

Les chapitres 12 à 25 du livre de la Genèse sont le fruit d'un long processus de rédaction qui combine trois traditions et s'en inspire : la tradition yahviste, fixée vers 950 av. J.-C., qui insiste sur les bénédictions et les promesses divines; la tradition élohiste, fixée vers 850 av. J.-C., qui insiste sur la foi à toute épreuve du patriarche; la tradition sacerdotale, formée durant l'exil à Babylone et fort probablement fixée à Jérusalem, qui insiste sur l'alliance. L'expérience religieuse d'Abraham racontée dans le livre de la Genèse se résume ainsi³².

Entendant l'appel de Dieu et y répondant, Abram quitte son pays, sa parenté et la maison de son père pour un pays inconnu (Gn 12,1). Une promesse est à l'origine de sa décision : Dieu lui donnera une descendance et fera de lui « un grand peuple » (Gn 12, 2). Il lui donnera même un pays dont profitera sa nombreuse postérité pour toujours (Gn 13,15-16). C'est aussi d'après cette promesse que Dieu lui donne un nouveau nom, Abraham, mot qui signifie « père d'une multitude de nations » (Gn 17,5).

En quittant son pays, à l'intérieur duquel il se déplaçait soit comme semi-nomade à la recherche de nouveaux pâturages, soit pour fuir la menace de l'Empire babylonien qui voulait imposer sa loi, sa langue et sa religion, Abraham renonce non seulement à ses croyances religieuses polythéistes, mais rompt également avec un univers géographique et humain familier. Pour cet homme âgé, il s'agit d'un bouleversement majeur.

Si la promesse explique la décision de partir d'Abraham, sa grande ouverture d'esprit et sa confiance inébranlable vouée au Dieu unique sont également des facteurs qui expliquent sa décision. Au fil des événements qui ponctuent sa marche mystérieuse, Abraham apprend à connaître les qualités du Dieu un et ne cesse d'avoir foi en lui. C'est le Dieu qui veille sur sa route; le Dieu fidèle à ses promesses, sur lequel il peut compter et qui veut faire alliance avec lui (Gn 15,1-21 et 17,1-8). C'est le Dieu qui rend possible ce qui est humainement impossible (Gn 18,1-15 et 21,1-7). Progressivement, Abraham comprend le sens et la portée de sa décision. Son départ le fait croître et grandir dans son expérience de vie, particulièrement dans son expérience religieuse.

Les chrétiens et les chrétiennes voient en Abraham l'image du premier croyant. Le témoignage de ce vieil homme est à ce point éloquent qu'il perdure depuis plus de trois millénaires.

DANS LE NOUVEAU TESTAMENT

Au cours de sa vie, Jésus expérimente des départs. Il appelle également des personnes à prendre un nouveau départ en les invitant à changer leur situation de vie.

32. Pour exploiter le récit d'Abraham avec les élèves, se référer aux pages 31 et 32 du programme d'études.

Des départs vécus par Jésus

À 12 ans, Jésus atteint l'âge de sa majorité religieuse. À l'instar des jeunes juifs de son village qui la célèbrent aussi, il vit cet événement qui manifeste son passage du monde de l'enfance à celui des adultes. Ce changement de situation lui donne l'occasion d'exprimer la relation toute spéciale qu'il veut entretenir avec son Père (Lc 2,41-50). Pour lui, un projet de vie commence à se dessiner. Aussi, son baptême marque officiellement son engagement personnel dans ce projet (Mt 3,13-17). Lors de cet événement, Jésus se sent investi par son Père d'une mission : annoncer la bonne nouvelle aux pauvres. Après s'être retiré en silence dans le désert pour prier, Jésus commence sa mission en invitant les gens à se repentir et à se convertir (Mt 4,1-17). Tel est le projet dont il poursuivra la réalisation toute sa vie.

Jésus appelle à prendre un nouveau départ

Au cours de sa mission, Jésus appelle les personnes qu'il rencontre à lui faire confiance, à le suivre librement et à prendre un nouveau départ (Mt 4,18-22; Mt 9,9; Lc 18,18-27). Il libère ceux et celles qui sont paralysés par des événements de la vie et il les appelle à aller de l'avant pour rendre témoignage (Mt 9,1-8). Les personnes à qui il ouvre les yeux quittent leur piètre condition de mendiants au bord du chemin pour témoigner de la vie et marcher à sa suite (Mt 20,29-34). Partout où il passe, Jésus appelle les gens à se convertir et à adopter la vraie liberté.

2.5.2 La diversité

Par l'entremise de cette source d'information, on fait explorer à l'élève deux sujets qui permettent d'approfondir le thème des départs. Le premier concerne le personnage d'Abraham dans la tradition religieuse musulmane. Le second aborde la célébration du *Bar Mitzvah* dans la tradition juive.

Abraham et la tradition musulmane

La confiance avec laquelle Abraham vit son expérience de départ fait de lui un père : il est une source d'inspiration non seulement pour l'ensemble des croyantes et des croyants chrétiens, mais aussi pour ceux et celles des traditions juive et musulmane. En effet, ces deux communautés revendiquent aussi des liens étroits avec Abraham. Dans ce volet, on a choisi d'aborder certains aspects de la pensée de l'Islam au sujet d'Abraham.

Dans la tradition islamique, Abraham est le père du peuple musulman. C'est un important prophète qui n'est ni juif ni chrétien, mais un Hanife, c'est-à-dire un homme qui connaît le Dieu unique et qui croit avec certitude. Selon le Coran³³, Abraham, l'« Ami d'Allah », est le fils d'Azar, un homme qui fabriquait des idoles. N'ayant pas trouvé Dieu dans ces dernières et après avoir brisé celles qu'adorait son peuple, Abraham dut « s'éloigner de son père et des idolâtres » (Coran 19 : 46-48). Ayant cherché Dieu dans les astres innombrables du ciel, mais en vain, Abraham, en observant toutes les

33. Le Coran est le livre sacré de l'Islam. Il fait environ le tiers de la longueur de la Bible. Selon la religion islamique, le Coran rapporte, mot à mot, la Parole de Dieu telle qu'elle a été communiquée en arabe par un ange au prophète Muhammad au VI^e siècle après J.-C. Le Coran comporte 114 chapitres ou sourates qui sont eux-mêmes divisés en versets.

choses qui l'entouraient et en recourant à sa raison, a finalement perçu des signes de la présence de Dieu.

L'Islam, terme qui dérive de la racine arabe *aslama* signifiant « soumission à Dieu et à ses ordres », reconnaît en Abraham un homme parfaitement soumis au Dieu unique. C'est pourquoi le Coran appelle toute la communauté musulmane, appellation qui dérive elle aussi de la même racine que celle du mot islam, à revivre la religion d'Abraham.

La célébration juive du Bar Mitzvah

À l'instar des autres traditions religieuses, la tradition juive célèbre les grandes étapes de la vie telles que la naissance, le mariage et la mort, étapes qui constituent des formes diverses de départ. Il existe une autre étape importante de la vie qui est célébrée : celle où le jeune juif ou la jeune juive atteint l'âge de la majorité religieuse. Selon que l'on est un garçon ou une fille, cette célébration a des particularités.

C'est à 13 ans que le garçon entre dans la communauté des adultes. Au cours d'une cérémonie appelée le *Bar Mitzvah*, expression qui signifie « responsable », le jeune garçon devient « fils de la Loi ». À partir de ce moment, il est autorisé à lire les textes sacrés, dans les synagogues et devant sa communauté.

C'est à 12 ans que la fille célèbre sa majorité religieuse. Elle devient alors *Bat Mitzvah*, c'est-à-dire « fille de la Loi ». Différemment de ce qu'il en est pour le garçon, cet événement ne donne pas lieu à une cérémonie religieuse à la synagogue, mais il est l'occasion de réjouissances familiales.

Le *Bar Mitzvah* et la *Bat Mitzvah* trouvent une sorte de pendant dans la communauté chrétienne avec la célébration, vers l'âge de 12 ou 13 ans, du sacrement de la confirmation. Sorte de nouveau départ, ce sacrement est notamment le signe du jeune chrétien ou de la jeune chrétienne qui devient responsable et adulte dans sa foi.

2.5.3 L'intériorité

Devant les situations de départ qu'ils ont à expérimenter, des hommes et des femmes, des croyantes et des croyants de toutes époques et de tous lieux s'arrêtent pour faire silence. Dans cette oasis de paix, ils puisent la confiance, le courage et l'énergie souvent nécessaires pour vivre les départs plus difficiles de leur vie et pour dépasser le sentiment d'insécurité qui en découle fréquemment. Ce temps d'arrêt peut donner lieu à l'écriture d'un journal personnel. Il peut également leur être précieux pour prendre conscience des enjeux d'une situation de changement vécue. Il les aide aussi à réfléchir aux meilleures attitudes à prendre pour pouvoir, à travers de nouvelles situations de vie, faciles comme difficiles, croître et grandir, devenir plus heureux malgré les perturbations qu'entraînent parfois ces changements.

Pour des croyantes et pour des croyants, vivre un temps de silence devant les expériences de départ est aussi l'occasion de découvrir Dieu comme une personne à qui l'on peut faire confiance, sur qui l'on peut compter. Ce moment peut également être l'occasion de rendre grâce pour les effets bénéfiques d'un départ pleinement assumé.

2.5.4 L'action

Partir ou changer de situation de vie suppose l'action. Partir n'est pas toujours simple ni commode, surtout pour les personnes à l'esprit sédentaire ou casanier. De plus, certains départs sont difficiles à accepter parce qu'ils dérangent les accoutumances, les conceptions ou les manières d'être et de vivre des personnes touchées.

Toutefois, accepter de vivre positivement un départ dans la confiance et l'espérance peut ouvrir de riches horizons. Des femmes et des hommes, d'hier et d'aujourd'hui, donnent un éloquent témoignage de ce qui leur est arrivé ou de ce qu'ils ont réussi à faire parce qu'ils ont risqué, comme Abraham et Jésus, de quitter quelqu'un ou quelque chose. Sur ce chapitre, des témoignages de l'histoire québécoise, tels ceux d'un Jacques Cartier, d'une Marie de l'Incarnation, d'une Marguerite Bourgeoys, d'une Marguerite d'Youville, d'un François de Montmorency-Laval et des Jésuites illustrent les suites magnifiques du beau risque qu'ils ont décidé de prendre. Plus près de nous, des jeunes gens ont osé avoir confiance en leurs capacités et fonder leur entreprise, percer le monde du travail et faire preuve d'une créativité et d'une originalité universellement reconnues. Louis Garneau et les fondateurs du Cirque du soleil en sont des exemples. Aussi, des Françoise David, Colette Samson ou Jean Lapointe sont d'autres personnes qui ont pris la ferme décision de prendre un nouveau départ pour vivre un engagement social humanitaire. Plus simplement, mais avec autant de vitalité, des hommes et des femmes de notre entourage et de toutes conditions, tels que des parents, des enseignantes et des enseignants, des chercheurs et des chercheuses, des travailleurs et des travailleuses autonomes, des pigistes et des personnes en quête d'un emploi se lèvent tous les matins en voyant en chaque jour un nouveau départ pour poursuivre leur projet de vie et l'occasion de s'enrichir grâce aux nouvelles découvertes qu'ils feront.

2.6 Tableau 5 TABLEAU DE SYNTHÈSE DU VOLET 2

- **Thème** : des projets qui appellent à vivre des départs.
- **Compétence générale** : apprendre à gérer ses projets de vie en se référant principalement à la Bible.
- **Compétence particulière** : appelé à vivre des départs, l'élève est capable de choisir des attitudes judicieuses en se référant principalement à l'expérience de personnages bibliques.
- **Réalité existentielle** : les jeunes de 12 ou 13 ans et leurs expériences de départ, particulièrement celles qui sont inhérentes à leur passage du primaire au secondaire.
- **Durée approximative** : de 9 à 14 heures.

PROBLÉMATIQUE	ÉLÉMENTS DE CONTENU	PISTES POUR LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT MORAL
JE DOIS VIVRE DES DÉPARTS. - Y a-t-il des désavantages à vivre ces départs?	Étape 1 : la préparation	
	- Des exemples de départ (particuliers ou universels, nécessaires ou choisis, faciles ou difficiles, heureux ou malheureux, etc.). - Des attitudes prises devant les départs et les conséquences possibles de ces attitudes.	Le personnel enseignant amène l'élève : - à VOIR les situations de départ qui le touchent de près : les départs des autres ou ses propres départs; - à COMPRENDRE les enjeux des départs qu'il lui faut prendre ou vivre.
	Étape 2 : l'exécution	
	La tradition judéo-chrétienne - Les données essentielles de l'expérience de départ vécue par Abraham (Gn 11,27-32; 12,1-9; 13,14-18; 15,1-21; 17,1-8; 18,1-15; 21,1-7; 25,7-11; Jn 8,31-39; Rm 4,18-25; He 11,8-19): les grands moments de cette expérience (contexte, événements, etc.); les attitudes adoptées par Abraham (confiance, ouverture, etc.); ses découvertes sur Dieu (Dieu sûr, fiable, fidèle, etc.). - Les départs vécus par Jésus (Lc 2,41-50; Mt 3,13-17; Mt 4,1-17; etc.) : événements, attitudes, etc. - Jésus appelle à prendre un nouveau départ (Mt 4,18-22; Mt 9,9; Lc 18,18-27; Mt 9,1-8; Mt 20,29-34).	Le personnel enseignant amène l'élève : - à DISCERNER des attitudes positives et des valeurs que peut adopter une personne autonome et responsable au moment de vivre des départs; - à JUGER de la portée des attitudes négatives et des contre-valeurs que pourrait adopter l'être humain à ces occasions.

- Y a-t-il des avantages? - Quelles attitudes adopter et quelles stratégies privilégier pour en tirer profit?	La diversité - La pensée de l'Islam au sujet d'Abraham (un important prophète, un homme parfaitement soumis à Dieu, etc.). - La célébration juive du <i>Bar Mitzvah</i>. L'intériorité - Les temps d'arrêt, le silence : des expériences à vivre au moment de prendre un départ (trouver les meilleures attitudes à adopter, prendre conscience des enjeux, découvrir un Dieu fiable et personnel, rendre grâce, etc.). L'action - Des personnes d'hier et d'aujourd'hui qui ont décidé de « partir », notamment celles qui font l'histoire québécoise.	
	Étape 3 : l'intégration	
		Le personnel enseignant amène l'élève : - à CHOISIR les attitudes qu'il veut adopter dans ses départs à prendre ou à vivre; - en conséquence, à DÉCIDER des actions à faire pour bien assumer ses départs à prendre ou à vivre.
	Évaluation de la compétence acquise (indicateurs de compétence)	
	L'élève manifeste qu'il a acquis la compétence attendue en étant capable : - de reconnaître les situations de départ à vivre (les siennes ou celles des autres); - d'estimer les enjeux sous-jacents à ses propres situations de départ; - de nommer différentes attitudes à adopter devant des départs et leurs conséquences possibles; - de raconter des expériences de départ vécues par Abraham, Jésus et d'autres témoins sous leurs aspects essentiels; - de dire en quoi ces expériences se rapprochent des siennes et de quelle façon les attitudes adoptées et les actions faites par différentes personnes pourraient l'aider à faire face à ses propres situations de départ; - de déterminer des attitudes judicieuses et des actions positives qui lui permettraient de bien assumer les départs des autres et les siens, notamment son passage du primaire vers le secondaire.	

2.7 DES PISTES D'APPLICATION DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Étape 1 : la préparation

- Mise en situation pour introduire le thème du volet.
- Exemples de différents départs, d'attitudes possibles qu'adopte une personne au moment de les vivre, de conséquences de ces attitudes. Assimilation simultanée des concepts de « départ », d'« universel », de « nécessaire », d'« attitude », de « conséquence » et de « sentiment ». Présentation facultative de la grille d'analyse sur les départs.
- Expression des commentaires, des réactions et des questions de l'élève à propos de ses propres départs à prendre ou à vivre, particulièrement son passage du primaire au secondaire.
- Formulation d'une problématique à partir des échanges d'idées précédents : Je dois vivre des départs. Y a-t-il des désavantages à vivre ces départs? Y a-t-il des avantages? Quelles attitudes adopter et quelles stratégies privilégier pour en tirer profit?
- Annonce de la compétence à acquérir et précision de son sens (vocabulaire) et de sa portée.
- Explication de la tâche à effectuer en équipe au cours de la deuxième étape.
- Formulation, par l'élève, de sa compréhension de la tâche à accomplir et de son utilité éventuelle.

Étape 2 : l'exécution

- Rappel, par l'élève, de la compétence à acquérir et de la tâche à accomplir.
- Explication, étape par étape, des stratégies cognitives et métacognitives à utiliser au regard de la tâche d'apprentissage.

Tâche d'apprentissage : éléments essentiels

- 1- Lecture et analyse de textes sur le contenu des quatre sources d'information du volet, notamment à partir d'une grille d'analyse.
 - 2- Sous forme de journal de voyage géant, préparation d'affiches sur les découvertes faites et qui seront présentées à la classe à l'occasion d'une exposition.
- En équipe, exécution de la tâche à partir des ressources techniques et didactiques disponibles en classe (soutien aux équipes, vérification des acquis, etc.).

Étape 3 : l'intégration

- Présentation rigoureuse des découvertes faites en équipe.
- À la lumière des découvertes, retour sur les questions de la problématique initiale et sur celles qui auraient permis sa formulation. Précisions sur les éléments de contenu obligatoires du programme qui n'auraient pas été suffisamment abordés en classe.
- Reformulation, par chaque élève, des attitudes qu'il choisit d'adopter pour vivre positivement ses situations de départ et des stratégies à utiliser en ce sens, particulièrement en ce qui concerne son passage du primaire au secondaire.
- Formulation, par l'élève, de l'utilité de la compétence acquise dans sa vie.

L'évaluation

- Vérification de la compétence acquise à partir d'un instrument de mesure de son choix.

**VOLET 3 :
DES PROJETS QUI IMPLIQUENT
DES OBSTACLES À SURMONTER**

L'homme véritable prend sa mesure devant l'obstacle.

Antoine de Saint-Exupéry

*Au fond, la vie, c'est peut-être ça :
se cracher dans les mains.*

Félix Leclerc

*J'ai découvert ma vocation
sous le visage concret d'un pauvre,
malade et démuné, qu'on m'a donné en exemple
au temps de mon enfance :
c'est là que j'ai compris, malgré mon jeune âge,
la valeur de la souffrance.*

Marie-Catherine de Saint-Augustin
Religieuse hospitalière et
cofondatrice de l'Église canadienne

3 VOLET 3 : DES PROJETS QUI IMPLIQUENT DES OBSTACLES À SURMONTER

3.1 LES JEUNES DE 12 OU 13 ANS DEVANT LES OBSTACLES

Avec ce qu'elle comporte de transformations physiologiques et psychologiques, l'adolescence est en soi une étape de la vie difficile à franchir. Quitter le monde de l'enfance pour entrer dans le monde des adultes peut être un pas contraignant à maints égards. Les adolescentes et les adolescents de 12 ou 13 ans sont aussi de plus en plus conscients qu'un projet de vie implique inévitablement des obstacles : un échec scolaire, amoureux ou professionnel, une incompréhension ou un rejet de la part des autres, un handicap mental ou physique, un accident banal ou brutal, un désastre naturel, une maladie ou la perte d'un être cher en sont quelques exemples.

À 12 ou 13 ans, les adolescentes et les adolescents peuvent comprendre que leur personnalité ou celle des personnes qu'ils côtoient et certains événements imprévisibles peuvent être à la source des obstacles qu'ils rencontrent. Ils admettent que certains obstacles peuvent être particuliers à un individu, à un groupe ou à une collectivité et que d'autres sont plutôt universels. Ils savent aussi que les difficultés inhérentes aux obstacles peuvent être plus ou moins grandes selon la complexité et l'ampleur de la situation vécue. Ils commencent également à se rendre compte qu'ils auront inévitablement à composer avec leur lot d'obstacles et devront faire preuve d'effort et de persévérance pour avoir leur place au soleil. De plus, quand on leur en donne les moyens et quand on les guide, les jeunes adolescentes et adolescents discernent les enjeux et les conséquences des attitudes adoptées et des stratégies déployées à l'égard des obstacles sur leur qualité de vie présente et future. Ils sont capables de saisir que la personne, à travers les obstacles existentiels auxquels elle se bute, peut apprendre à mieux se connaître et à manifester sa véritable valeur.

Parmi les situations d'obstacles vécues par les jeunes de 12 ou 13 ans, celles qui sont liées à leur passage de l'école primaire à l'école secondaire sont particulièrement nombreuses. Lorsqu'on leur demande de nommer les difficultés éprouvées depuis leur entrée au secondaire, les élèves en expriment spontanément : l'étude plus soutenue des disciplines, les devoirs et les travaux plus nombreux et plus longs à rédiger, la planification du matériel et du travail, les examens plus difficiles, les défauts et les manies d'enseignantes ou d'enseignants et de camarades de classe, l'adaptation à un nouvel horaire, le moyen de transport à utiliser, la planification plus complexe de leurs activités parascolaires, la confrontation à des élèves plus âgés qui les « taxent » ou les bousculent, les fréquents changements de classe, l'exiguïté de certains locaux, le nombre accru d'élèves et leurs relations ardues avec certains adultes de l'école en sont des exemples. Tout nouveau tout beau au départ, le passage du primaire au secondaire laisse bientôt entrevoir son lot de difficultés et d'obstacles. Si des adolescentes et des adolescents gardent espoir devant ces difficultés et croient toujours à la réussite de leur projet scolaire, certains jeunes, en revanche, se demandent comment les résoudre et doutent même de l'existence d'une solution. D'autres aussi, plus fragiles ou encore peu habitués à vivre des difficultés, éprouvent un vif sentiment d'abandon, de détresse ou de douleur devant le problème qui est le leur et sont déjà sur le point de démissionner.

Ainsi, les situations d'obstacles vécues par les adolescentes et adolescents de 12 ou 13 ans depuis leur arrivée au secondaire sous-tendent des enjeux importants. Décider de les traverser est à leurs yeux un réel défi de croissance. Lorsqu'on aborde cette réalité en leur compagnie, ils aiment non seulement se sentir écoutés et compris, mais ils se montrent généralement avides d'entendre les conseils d'un ou d'une adulte d'expérience qui pourra les aider à apprivoiser les perturbations éprouvées. Ils sont capables de saisir qu'une personne qui apprend à vivre avec ses difficultés ou qui cherche à les surmonter gagne toujours en maturité et en sagesse.

Dans ce volet, on prend en considération l'expérience des jeunes de 12 ou 13 ans à l'égard des obstacles. Ceux qui sont inhérents à leur projet de réussite scolaire seront particulièrement examinés. À partir de récits bibliques, mais aussi de l'expérience d'autres témoins d'hier et d'aujourd'hui, on leur présente des exemples et on les aide à devenir plus responsables devant les obstacles qu'il leur faut surmonter. On les encourage à adopter des attitudes positives et à utiliser des stratégies qui leur permettent de les affronter avec honneur et fierté.

3.2 LA COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

Dans l'optique de l'acquisition de la compétence générale du programme, la compétence particulière de ce volet s'énonce ainsi :

**Appelé à affronter des obstacles, l'élève est capable
d'opter pour des attitudes et des moyens d'action
pertinents en s'inspirant de récits bibliques**

Au cours du processus d'acquisition de cette compétence, l'élève constate que la vie comporte une panoplie de difficultés. À partir de ses propres exemples, il ou elle se rend compte que l'individu aux prises avec une situation d'obstacle peut lui-même en être la source. L'élève peut aussi savoir que d'autres personnes ou des événements sur lesquels il n'a pas de prise en sont à l'origine. En outre, le ou la jeune observe que des personnes adoptent des attitudes parfois opposées devant des situations difficiles rencontrées et qui peuvent entraîner, selon le cas, des conséquences positives ou négatives. Devant les obstacles dressés sur son chemin, particulièrement ceux qui sont liés à son passage du primaire au secondaire, l'élève livre ses commentaires, ses réactions ou ses interrogations. Partant de là, on l'invite à formuler, sous forme de questions, la problématique qui se dégage de cette entrée en matière : Je rencontre des obstacles. Quelle est la source de ces obstacles? Quelles attitudes adopter devant eux? Quelles stratégies utiliser pour y faire face?

À partir des quatre sources d'information que sont la tradition judéo-chrétienne, la diversité, l'action et l'intériorité, on invite l'élève à chercher des pistes de réponse à la problématique posée et à enrichir ses perceptions initiales. En se référant à ces différentes sources d'information, il apprend à connaître des épisodes de la vie de personnages bibliques qui ont traversé des obstacles, tels que Moïse et Jésus, et se familiarise avec la vie d'autres témoins, d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, qui ont aussi fait

cette expérience. Le ou la jeune découvre les attitudes qui ont permis à toutes ces personnes de traverser dans l'espérance leurs difficultés.

À la fin de son parcours, l'élève fait part de ses acquis au regard des questions initiales et aussi des découvertes faites grâce à sa recherche. Il reformule ensuite une réponse personnelle aux questions énoncées à l'étape de la préparation, notamment celles de la problématique.

Des indicateurs de compétence sont définis dans le tableau de synthèse de la section 3.6.

3.3 LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT MORAL

Dans ce volet, au long de chacune des étapes de la démarche pédagogique, le personnel enseignant se préoccupe de faire acquérir à l'élève différentes habiletés et capacités liées à l'exercice de son jugement moral.

À l'étape de la préparation, au moment où l'élève exprime ses perceptions et ses réactions par rapport aux situations d'obstacles rencontrées, particulièrement celles qui concernent son récent passage du primaire au secondaire, l'enseignante ou l'enseignant questionne l'élève de manière à lui faire voir les enjeux de ces dernières.

Durant l'étape de l'exécution, à partir des différentes sources d'information, le personnel enseignant invite l'élève à discerner des attitudes adoptées par les témoins étudiés qui ont permis à ces personnes de traverser ou de surmonter des obstacles. La confiance, la persévérance, le courage et l'audace en sont des exemples. Le personnel enseignant aide également l'élève à reconnaître des valeurs qui ont inspiré à ces témoins la décision de traverser les obstacles rencontrés, telles que leur foi en Dieu et en la vie, la justice, l'amour des autres ou le sens des responsabilités. De plus, en lui faisant faire ce discernement, il amène également l'élève à juger de la portée des attitudes négatives que pourrait adopter l'être humain à l'égard des obstacles qu'il rencontre. La résignation et le défaitisme ou l'agressivité abusive et la révolte stérile en sont des exemples.

Au moment de l'étape de l'intégration, le personnel enseignant encourage l'élève à nommer les attitudes qu'il veut adopter pour traverser ses obstacles et à cibler des moyens concrets à utiliser pour y parvenir, plus particulièrement en ce qui regarde les difficultés inhérentes à son passage du primaire au secondaire.

3.4 DES ÉLÉMENTS PRÉLIMINAIRES

Pour aider l'élève à faire l'analyse des situations d'obstacles qui sont abordées dans ce volet, on propose deux grilles de lecture complémentaires. La première contient des éléments constitutifs d'une situation d'obstacles. La seconde en présente les trois sources possibles. Le personnel enseignant est libre de recourir à ces grilles. S'il le juge pertinent, il peut les modifier au bénéfice de l'élève.

3.4.1 Les éléments constitutifs d'une situation d'obstacles

Toute situation d'obstacle comporte au moins les quatre éléments suivants :

1. Tout obstacle empêche la réalisation d'un *projet* ou retarde son accomplissement;
2. Tout obstacle rencontré place la personne devant un *dilemme* : continuer son projet, trouver des solutions de rechange, ou l'abandonner complètement;
3. Tout obstacle considéré de façon responsable exige une *analyse de la situation* vécue. À cette fin, on cherche à découvrir la teneur de l'obstacle en question, à connaître sa ou ses sources, à peser les avantages et les désavantages des décisions que l'on pourrait prendre à ce sujet;
4. Tout obstacle invite à prendre une *décision* et à accomplir des actions conséquentes.

3.4.2 Les trois sources possibles d'un obstacle

Les obstacles que l'on rencontre dans la réalisation d'un projet de vie peuvent jaillir de plusieurs sources. Il peut s'agir de la personne qui les vit, de celles qui l'entourent ou d'événements extérieurs sur lesquels on n'a aucune prise.

La personne elle-même : une carence affective profonde, un manque de confiance, la mésestime de soi, un penchant déviant de la personnalité, tel que l'orgueil, l'égoïsme, l'imprévoyance, l'irresponsabilité, le manque d'autonomie, l'oisiveté, l'illusion ou la timidité, sont des réalités qui expliquent parfois les situations d'obstacles avec lesquelles une personne se trouve aux prises.

Les autres : l'incompréhension, l'injustice, l'indifférence, la haine, l'intolérance et la jalousie sont des exemples d'attitudes adoptées par des personnes et qui peuvent en placer une autre devant un obstacle.

Des événements : la maladie, la mort, un accident, un cataclysme, une séparation ou un divorce, une famine ou une guerre sont des exemples d'événements sur lesquels une personne peut ne pas avoir de pouvoir direct. Lorsque surgissent des circonstances semblables, des individus sont automatiquement placés en situation d'obstacles.

3.5 LES SOURCES D'INFORMATION UTILES À L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE

3.5.1 La tradition judéo-chrétienne

La Bible présente plusieurs récits qui racontent des expériences d'obstacles. Dans ces textes, on peut relever certaines attitudes adoptées par ceux et celles qui ont vécu ces expériences. On peut découvrir des actions que ces personnes ont décidé de faire ou d'accomplir pour les traverser afin de vivre le projet d'alliance. Dans cette source d'information, on choisit d'accorder une place de premier

plan à l'expérience d'obstacle de Moïse ; on propose aussi celle de Judith³⁴. On se réfère également à des épisodes de la vie de Jésus racontés dans le Nouveau Testament.

DANS LE PREMIER TESTAMENT

Moïse

On situe la naissance de Moïse vers 1 350 av. J.-C. et la sortie d'Égypte vers 1 270 de la même ère. Le récit de son histoire, rapporté au livre de l'Exode, comporte plusieurs éléments historiques dont témoignent des recherches scientifiques. À l'instar du récit d'Abraham, il est le fruit d'un long processus de rédaction qui combine trois traditions et s'en inspire³⁵. Aussi, doit-il d'abord et avant tout être lu comme l'*histoire religieuse* d'un peuple qui reconnaît en Moïse le prophète sans égal par qui Dieu l'a libéré du joug du pharaon.

Bien qu'elle se déroule environ six siècles plus tard, l'expérience de Moïse s'inscrit dans la lignée de celle d'Abraham. Avec Moïse, la promesse de Dieu qui disait « Je ferai de toi un grand peuple » commence à se concrétiser.

Dieu confie à Moïse le projet de libérer son peuple et de le conduire vers la Terre promise (Ex 3). Cette révélation fait chanceler Moïse, car il entrevoit déjà les nombreux obstacles à traverser. Il s'en plaint à Dieu qui le rassure en lui disant : « Je serai avec toi » (Ex 3,12). Moïse met sa confiance en Dieu, persévère et mène son projet malgré de nombreux obstacles : difficultés personnelles, démêlés avec le pharaon, dispute avec les Hébreux, longue et pénible marche dans le désert, infidélités du peuple malgré l'alliance conclue avec Dieu. Chaque obstacle est pour Moïse l'occasion de se tourner vers Dieu pour lui exprimer sa souffrance. Chaque fois, Dieu écoute la prière de Moïse et lui apporte un appui qui permet à celui-ci de persévérer dans la réalisation du projet qui lui est confié. Moïse fait l'expérience du Dieu qui apporte le salut et saisit tout le sens du « Je serai avec toi ». Fort de cette certitude et de cette présence, Moïse persévère.

Judith

Le livre de Judith semble faire le récit d'un événement historique. Toutefois, en raison de ses nombreuses ambiguïtés historiques et géographiques, son analyse amène les exégètes à conclure qu'il s'agit plutôt d'un texte symbolique qui daterait de la fin du deuxième ou du début du premier siècle avant notre ère. L'auteur de ce texte aurait voulu attirer l'attention de ses interlocuteurs et interlocutrices sur le drame d'un peuple qui paraît voué à la ruine.

Le nom de Judith est symbolique : il signifie « la Juive ». Le livre qui porte ce nom raconte l'expérience d'une femme, représentante idéale du judaïsme qui, grâce à son action confiante et

34. Cet élément de contenu est facultatif. Pour exploiter avec les élèves les textes de Moïse et de Judith, voir le présent programme d'études, p. 31 et 32.

35. Voir à ce sujet le présent programme d'études, p. 47.

audacieuse, permet le salut du peuple élu contre l'imposante armée d'Holopherne, symbole des puissances du mal.

Dans ce récit, le roi du peuple assyrien, Nabuchodonosor, demande à Holopherne de soumettre le monde et de détruire tout autre culte qui ne le considère pas comme dieu (Jdt 2). Ainsi, le peuple juif est assiégé par l'armée d'Holopherne dans la petite ville de Béthulie. Ayant été privée d'eau à la suite d'une stratégie des assaillants, la population est sur le point de se rendre (Jdt 7). Mais survient Judith, une très belle femme, veuve, sage, pieuse et décidée. Elle triomphe respectivement de l'apathie de ses compatriotes juifs et de la menace de l'armée d'Holopherne. Judith reproche aux chefs de la ville leur manque de confiance en Dieu et leur sert à cet égard des blâmes sérieux (Jdt 8). Après avoir prié un long moment (Jdt 9), elle quitte ses habits de deuil et se pare de ses plus beaux vêtements et de ses bijoux. Elle sort de Béthulie et réussit à se faire conduire devant le chef des armées assyriennes (Jdt 10). À l'insu de ce dernier, elle recourt à la séduction et à la ruse et obtient sa faveur (Jdt 11). Un soir, alors qu'elle se trouve seule avec Holopherne après un banquet d'où celui-ci sort complètement ivre, elle lui tranche la tête et la rapporte en cachette aux chefs de la ville de Béthulie (Jdt 12-13). Pris de panique, les Assyriens se sauvent. Leur camp est dévasté (Jdt 14-15). Les Juifs louent Judith et se rendent à Jérusalem pour y célébrer une solennelle action de grâces à Dieu (Jdt 16).

Le récit de Judith peut être une excellente occasion de travailler au développement moral de l'élève. Après avoir pris connaissance de ce texte symbolique, le personnel enseignant pourrait amorcer une réflexion ayant pour centre la question suivante : lorsqu'on désire parvenir à ses fins, est-ce que tous les moyens sont bons? Dans les échanges d'idées suscités par cette interrogation, le personnel enseignant s'assurera que les élèves comprennent bien que tous les moyens ne sont pas pertinents pour obtenir ce que l'on veut. Il nuancera toutefois ce propos en indiquant que certaines situations critiques peuvent justifier que l'on fasse un geste qui, dans un autre contexte, irait contre la morale naturelle. Au cours de la réflexion, on pourrait aussi faire ressortir les attitudes de courage et de détermination du personnage de Judith qui, par rapport à l'obstacle auquel elle fait face, l'amènent à se prendre en charge, à passer à l'action.

DANS LE NOUVEAU TESTAMENT

Au cours de son projet de libération, Jésus expérimente de nombreux obstacles. Il réussit à les affronter et à les dépasser en puisant ses forces dans la prière.

Les obstacles rencontrés par Jésus

Les personnes qui sont proches de Jésus sont parfois la cause des obstacles qu'il rencontre. Par exemple, des gens de son propre village se demandent s'il ne se prend pas pour un autre et ne veulent pas croire en lui (Mc 6,1-6). Certains, furieux de ce qu'il leur déclare, le poussent à l'extérieur de Nazareth et veulent le précipiter du haut d'un escarpement (Lc 4,14-30). Aussi, ses propres disciples mettent beaucoup de temps à croire en lui (Mc 8,14-21). Judas le livre aux grands-prêtres (Lc 22,3-6). Après son arrestation, ses disciples l'abandonnent (Mc 14,50). Lorsque Jésus est interrogé avant sa condamnation à mort par les autorités, Pierre le renie trois fois (Mt 26,69-75).

Des gens du peuple sont parfois à la source des obstacles rencontrés par Jésus. Lorsqu'il veut faire revenir à la vie la fille de Jaïre, des gens se moquent de lui (Lc 8,49-56). Lorsque Jésus comparaît publiquement devant Pilate, une grande partie de la foule le condamne à mort (Mc 15,1-15). Quand il est crucifié, des passants le ridiculisent et l'outragent sans scrupule (Mc 15,29-32).

Les autorités religieuses de l'époque sont également à la source de plusieurs difficultés rencontrées par Jésus. Des pharisiens l'épient pour voir s'il fera une guérison un jour de sabbat; ils souhaitent le faire accuser (Lc 6,6-11). Pendant que Jésus enseigne au temple de Jérusalem, les grands-prêtres, les scribes et les anciens viennent à lui et cherchent à le prendre en défaut (Mc 11,27-12,12).

Jésus est lui-même tenté de ne pas aller jusqu'au bout de son projet. Le récit de la tentation dans le désert offre une illustration condensée de cet obstacle qui jaillit du fond de lui-même au cours de sa mission (Lc 4,1-13). Avant d'être arrêté pour son procès et sa condamnation, il est éprouvé, envisageant la possibilité de ne pas accepter ce qui lui arrive et de fuir les événements qui viennent (Mc 14,32-42).

La prière de Jésus

C'est dans la prière quotidienne et constante que Jésus puise le courage, l'audace, la persévérance et la confiance qui l'aident à traverser les obstacles. Tout au long de son pèlerinage, Jésus prend le temps de s'arrêter pour prier. Il se retire seul, à l'écart, loin des foules et du bruit, le soir venu ou encore bien avant le jour, parfois même durant toute la nuit (Mt 14,22-25; Mc 1,35). Dans la prière, moment privilégié de communion avec le Père, Jésus trouve un moyen efficace pour répondre à ses propres besoins (Lc 1,9-13). Avant de traverser l'obstacle de sa passion, Jésus se retire pour prier (Lc 22,39-46). Au moment où il souffre le plus, il continue de prier et exprime ses sentiments profonds de peur et de détresse (Mc 15,33-34; Lc 23,33-34).

3.5.2 La diversité

Dans cette source d'information, l'élève explore deux sujets qui permettent d'approfondir le thème des obstacles. Le premier, d'ordre scientifique, concerne la recherche médicale actuelle; le second, d'ordre religieux, porte sur l'histoire du prophète Mahomet.

La recherche médicale

La maladie est une réalité à laquelle presque personne n'échappe. Elle constitue un obstacle majeur de la vie que la médecine moderne tente constamment de surmonter. On n'a qu'à penser aux multiples recherches effectuées depuis plusieurs décennies sur différents types de cancer ou à celles qui sont faites en cardiologie. On peut aussi penser aux études, plus récentes, par lesquelles on s'ingénie à vaincre le sida ou à en retarder la progression. Partout dans le monde, des scientifiques s'efforcent de mieux comprendre comment ces maladies sont engendrées et progressent. La recherche porte sur les façons de les combattre pour freiner leur évolution ou encore pour soulager la douleur physique des personnes éprouvées, surtout celle qui est la moins acceptable pour un être humain, c'est-à-dire la douleur chronique qui s'installe dans son existence et qui en bloque tous les horizons.

Dans la tradition judéo-chrétienne, on applaudit à la recherche faite par la médecine moderne pour aider toute personne à franchir les obstacles que constituent les maladies mortelles et la douleur physique qui en découle. On voit dans ces hommes et ces femmes qui luttent contre la maladie et la douleur le prolongement de l'oeuvre créatrice de Dieu. En effet, ces personnes sont celles par qui le Dieu amour manifeste sa présence pour aider les malades à subir avec dignité l'épreuve qui est la leur.

Les obstacles rencontrés par Mahomet

Mahomet est le fondateur de la religion islamique. Au cours de sa vie, qui débute vers 570 à La Mecque et qui se termine en 632 à Médine, cet homme rencontre et surmonte plusieurs obstacles.

Mahomet n'a pas une enfance des plus stables sur le plan affectif. Son père meurt avant sa naissance et sa mère décède alors qu'il n'a que 6 ans. Son grand-père et plus tard son oncle le prennent en charge. Durant sa jeunesse, Mahomet souffre de la pauvreté matérielle. Mais il réussit à gagner humblement sa vie comme caravanier. À 25 ans, il s'engage au service d'une riche veuve et il l'épouse après avoir mérité son estime et son affection. Vers l'âge de 40 ans, Mahomet, qui a l'habitude de se retirer souvent dans une grotte pour méditer et pour prier, commence à avoir des visions. Mandaté par Allah, l'ange Gabriel transmet à Mahomet des révélations. Ce dernier est à son tour chargé de les réciter auprès des hommes. Ces révélations durent plus de vingt ans et elles sont à la source même du Coran.

Les premiers temps de la prédication de Mahomet ne sont pas faciles. Seuls des proches parents et amis adhèrent à son message. Les membres des familles influentes de l'époque, qui ont des intérêts financiers dans les pratiques rituelles de la religion des anciens, ne veulent pas souscrire à ce message. On n'aime pas celui-ci, car on y dit que la vie ne consiste pas à s'enrichir, mais à prier et à pratiquer l'aumône. Craignant l'influence de Mahomet, les puissants ne tardent pas à intimider les adeptes de ce dernier et à les faire fuir.

En 619, Mahomet perd son épouse et son oncle et, du fait de leur absence, une certaine protection. En 622, voyant sa prédication neutralisée et sa propre sécurité menacée, il quitte La Mecque et se dirige vers Médine, comme le font d'ailleurs plusieurs groupes musulmans. Arrivé dans cette ville, Mahomet connaît des débuts difficiles. Il n'a pas la considération de tous et de toutes. Si certains acceptent facilement le prophète, d'autres disent se rallier à son message mais travaillent contre lui en créant toutes sortes d'alliances avec d'autres groupes religieux. De plus, certains ne veulent absolument pas le reconnaître comme prophète et ridiculisent son message.

Faisant preuve de persévérance, Mahomet et ses adeptes affermissent leur position à Médine. Puis ils font porter leurs efforts vers La Mecque et finissent, en l'an 630, par gagner le coeur du peuple mekkois à l'Islam, puis enfin celui de l'Arabie tout entière.

3.5.3 L'intériorité

Devant les situations d'obstacles qui se dressent sur leur route, des chrétiennes et des chrétiens de toutes les époques et de tous lieux s'arrêtent pour prier, cherchant à communier avec Dieu et avec sa volonté. C'est dans la mesure où cette union s'établit, qu'elles et ils trouvent la force de persévérer. Dans cette union, certains trouvent également l'audace et le courage nécessaires pour

accomplir des actions qui les aideront à traverser leurs difficultés. De plus, la prière permet à plusieurs de trouver un sens aux situations qu'il leur faut vivre.

Ainsi en va-t-il des premiers chrétiens qui, devant la brutalité et l'intensité des persécutions qui s'abattent sur eux, se tournent vers Dieu pour lui demander son aide et continuer ainsi à témoigner de leur foi. Ainsi en est-il également des pères missionnaires Jean de Brébeuf, Gabriel Lalemant, Noël Chabanel, Antoine Daniel, Charles Garnier, René Goupil, Isaac Jogues et Jean de La Lande dont la prière a permis qu'ils subissent avec courage la torture qui leur a été infligée. Ainsi en est-il encore chez les baptisés d'aujourd'hui qui, dans la prière ou le recueillement, découvrent le visage d'un Dieu secourable et trouvent en lui la force et le courage nécessaires pour surmonter les difficultés quotidiennes.

3.5.4 L'action

Tout obstacle rencontré place la personne devant ce dilemme : devrais-je abandonner ou continuer? Lorsqu'elle se décide résolument à affronter l'obstacle, la personne agit pour vivre et manifeste à tous ceux et celles qui l'entourent qu'elle repousse le désespoir et qu'elle refuse de se laisser abattre.

De nouveaux Moïse de notre histoire récente, tels que Martin Luther King et Oscar Romero, n'ont pas craint de prendre la parole ou de faire des gestes audacieux malgré les menaces de mort qui pesaient sur eux. Il en est ainsi aujourd'hui encore de toutes ces organisations qui, malgré des obstacles parfois colossaux, s'acharnent à combattre par leur prise de parole et par leurs gestes différentes formes de mal et de souffrance présentes sur la planète : Médecins sans frontières, Développement et paix de même que la Société pour vaincre la pollution en sont des exemples.

De plus, on voit des nouveaux Moïse en ces élèves du secondaire qui, devant leurs difficultés scolaires, sociales ou familiales, se prennent en main, se donnent des moyens de les surmonter et persévèrent dans leurs efforts pour réussir. Ayant décidé de lutter, ces jeunes se voient un jour récompensés par le fait d'avoir gagné une autonomie et une maturité plus grandes, par la reconnaissance de leurs enseignantes et de leurs enseignants, par la fierté d'avoir réussi ou d'avoir accompli tout ce qu'il leur était possible de faire et par une plus grande confiance en eux-mêmes.

3.6 Tableau 6 TABLEAU DE SYNTHÈSE DU VOLET 3

- **Thème** : des projets qui impliquent des obstacles à surmonter.
- **Compétence générale** : apprendre à gérer ses projets de vie en se référant principalement à la Bible.
- **Compétence particulière** : appelé à affronter des obstacles, l'élève est capable d'opter pour des attitudes et des moyens d'action pertinents en s'inspirant de récits bibliques.
- **Réalité existentielle** : les jeunes de 12 ou 13 ans et leurs expériences d'obstacles, particulièrement celles qui sont inhérentes à leur passage du primaire au secondaire.
- **Durée approximative** : de 9 à 14 heures.

PROBLÉMATIQUE	ÉLÉMENTS DE CONTENU	PISTES POUR LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT MORAL
JE RENCONTRE DES OBSTACLES.	Étape 1 : la préparation	
	- Les obstacles de la vie et leurs causes possibles : la personne, les autres, les événements. - Les conséquences des attitudes adoptées et des actions faites devant les obstacles.	Le personnel enseignant amène l'élève : - à VOIR ses propres situations d'obstacles et à REPÉRER leurs sources; - à COMPRENDRE les enjeux que sous-tendent les obstacles qu'il rencontre.
	Étape 2 : l'exécution	
	La tradition judéo-chrétienne - Les données essentielles de l'expérience d'obstacle vécue par Moïse (résumé de Ex 1-5; 12-17) : contexte; projet qui lui est confié; obstacles rencontrés; attitudes adoptées (confiance, audace, persévérance, courage, détermination, etc.); découvertes faites sur Dieu (un Dieu qui marche devant lui, qui lui apporte le secours, etc.). - L'expérience d'obstacle vécue par Judith (résumé de Jdt 1-16) (récit facultatif). - Les obstacles rencontrés par Jésus (Mc 6,1-6; Lc 4,14-30; Mc 8,14-21; Lc 22,3-6; Mc 14,50; Mt 26,69-75; Lc 8,49-56; Mc 15,1-15; Mc 15,29-32; Lc 6,6-11; Mc 11,27-12,12; Lc 4,1-13; Mc 14,32-42); (événements, attitudes adoptées, prière, etc.) de Jésus (Mt 14,22-25; Mc 1,35; Lc 1,9-13; Lc 22,39-46; Mc 15,33-34; Lc 23,33-34).	Le personnel enseignant amène l'élève : - à DISCERNER des attitudes qu'il est possible d'adopter devant les difficultés de la vie et des valeurs qui pourraient inspirer l'adoption de ces attitudes; - à JUGER de la portée des attitudes négatives que l'on peut adopter, des contre-valeurs que l'on peut manifester et des gestes que l'on peut refuser de faire devant les situations d'obstacles.

- Quelle est la source de ces obstacles? - Quelles attitudes adopter devant eux? - Quelles stratégies utiliser pour y faire face?	La diversité - La recherche médicale : une lutte contre l'obstacle de la maladie et la douleur. - Les obstacles rencontrés par Mahomet (contexte, événements, attitudes, etc.). L'intériorité - Le silence et la prière : un moyen efficace dans lequel on puise la persévérance nécessaire pour traverser une situation d'obstacle, pour découvrir un Dieu secourable, etc. L'action - Des personnes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, qui ont décidé d'agir et de traverser des obstacles.	
	Étape 3 : l'intégration	
		Le personnel enseignant amène l'élève : - à CHOISIR les attitudes qu'il veut adopter devant ses situations d'obstacle; - en conséquence, à DÉCIDER des moyens à prendre ou des actions à faire pour affronter ses difficultés.
	Évaluation de la compétence acquise (indicateurs de compétence)	
	L'élève montre qu'il a acquis la compétence attendue en étant capable : - de décrire les difficultés rencontrées et d'exprimer les sentiments qu'elles font surgir; - de reconnaître la ou les sources des obstacles rencontrés; - d'estimer ce qui est à perdre ou à gagner selon sa décision quant aux difficultés rencontrées; - de raconter les expériences d'obstacles vécues par Moïse, Jésus, Mahomet et d'autres témoins; - de dire en quoi ces expériences se rapprochent des siennes et en quoi les attitudes adoptées et les actions accomplies par les personnes visées pourraient l'aider à faire face à ses propres difficultés; - de déterminer des attitudes positives et des actions pertinentes qui lui permettraient de faire face aux difficultés de la vie, notamment celles qui sont inhérentes à son passage du primaire vers le secondaire.	

3.7 DES PISTES D'APPLICATION DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Étape 1 : la préparation

- À partir de reportages télévisés ou d'articles de journaux, brève formulation, par l'élève, d'exemples d'obstacles, d'attitudes adoptées et d'actions conséquentes.
- Étude des éléments préliminaires à partir du premier échange d'idées : mise en évidence des trois sources d'où peuvent jaillir les obstacles.
- Rappel du projet retenu par l'élève au cours du volet 1 et formulation des obstacles rencontrés depuis son entrée au secondaire.
- Projection d'une problématique à partir des échanges d'idées précédents : Je rencontre des obstacles. Quelle est la source de ces obstacles? Quelles attitudes adopter devant eux? Quelles stratégies utiliser pour y faire face?
- Annonce de la compétence à acquérir et précision de son sens et de sa portée.
- Explication de la tâche à effectuer en équipe au cours de la deuxième étape.
- Formulation, par l'élève, de sa compréhension de la tâche à accomplir et de son utilité éventuelle.

Étape 2 : l'exécution

- Rappel, par l'élève, de la compétence à acquérir et de la tâche à accomplir.
- Explication, étape par étape, des stratégies cognitives et métacognitives à utiliser au regard de la tâche d'apprentissage.

Tâche d'apprentissage : éléments essentiels

- 1- Lecture et analyse d'articles, de textes, de reportages vidéo ou de témoignages permettant de connaître le contenu des quatre sources d'information du volet.
 - 2- Production d'un montage intitulé « La course d'obstacles », qui présente un panorama d'ensemble des découvertes faites.
- En équipe, exécution de la tâche à partir des ressources techniques et didactiques disponibles en classe (soutien aux équipes, vérification des acquis, etc.).

Étape 3 : l'intégration

- Présentation articulée des découvertes faites en équipe.
- À la lumière des découvertes faites, retour sur les questions de la problématique initiale et sur celles qui auraient permis sa formulation. Précisions sur les éléments de contenu obligatoires du programme qui n'auraient pas été suffisamment traités.
- Formulation, par chaque élève, des attitudes qu'il entend adopter et des stratégies à utiliser pour traverser ou surmonter ses obstacles personnels, notamment ceux qui sont inhérents à son passage du primaire au secondaire.
- Formulation, par l'élève, de l'utilité de la compétence acquise dans sa vie.

L'évaluation

- Vérification de la compétence acquise à partir d'une mise en situation.

**VOLET 4 :
DES PROJETS QUI COMPORTENT
DES RELATIONS À ENTRETENIR**

*Les hommes ne peuvent vivre ensemble
s'ils ne se pardonnent pas les uns les autres
de n'être que ce qu'ils sont.*

François Varillon

Nous pardonnons trop peu et nous oublions trop.

Madame Swetchine

*Il faut se faire aimer par sa douceur, sa patience et sa charité et se gagner
les esprits et les coeurs pour les gagner à Dieu; souvent une parole d'aigreur,
une impatience, un visage rebutant détruiront en un moment
ce que l'on avait fait en un long temps.*

François de Laval
Premier évêque de Québec

4 VOLET 4 : DES PROJETS QUI COMPORTENT DES RELATIONS À ENTRETENIR

4.1 LES JEUNES DE 12 OU 13 ANS ET LEURS RELATIONS HUMAINES

Les adolescentes et les adolescents de 12 ou 13 ans entrent dans une intense période de développement social. Plus qu'auparavant, ils ont besoin des autres pour vivre et pour survivre, ce besoin étant intimement lié à leur quête d'identité. Leurs relations changent. Ces transformations sont apparentes sur les plans familial, social et scolaire.

Sur le plan familial, les relations des 12 ou 13 ans avec leurs parents prennent un virage sans pareil. Les jeunes de cet âge n'acceptent plus de se faire traiter en enfant. Ils et elles aiment toujours que leurs parents les écoutent et apprécient que l'on respecte leurs silences. Dépendants depuis leur naissance, les adolescentes et les adolescents aiment obtenir la confiance parentale dans leur quête d'autonomie et de liberté. Avec leurs parents, ils apprécient les relations affectueuses, franches, justes et honnêtes. Ils rejettent les rapports parentaux qui sont froids, indifférents et trop autoritaires. Avec un frère cadet ou une sœur cadette, il leur arrive souvent de marquer leur différence. Enfin, beaucoup de jeunes doivent apprendre à organiser ou vivre dans l'harmonie les rapports humains créés par l'avènement des familles recomposées. Avec celles ou ceux parfois appelés péjorativement « la belle-mère » ou « l'beau-père », ou encore avec les enfants de ces derniers, il leur arrive de vivre de sérieux problèmes relationnels.

Sur le plan social, les relations amicales dans la vie des adolescents et des adolescentes de 12 ou 13 ans commencent à prendre une place prépondérante. Téléphoner et sortir de la maison pour côtoyer des copines et des copains devient un rituel relationnel fréquent. Avec leurs semblables, les jeunes sont particulièrement attentifs à l'image que l'on se fait de leur personne. Pour plusieurs, l'entrée au secondaire est l'occasion d'explorer de nouvelles amitiés dont certaines dureront toute la vie. Trop timides en début d'année pour aller vers les visages inconnus de leur classe, et se réfugiant alors derrière ceux qui leur étaient déjà familiers, les élèves, après quelques mois d'observation, modifient leur réseau d'amis et d'amies, parfois radicalement : la découverte d'affinités nouvelles ou l'abandon de préjugés marquent souvent cette période. Si des amitiés d'enfance se prolongent, c'est parce qu'elles leur permettent de continuer à se dire et à se construire. Enfin, l'entrée au secondaire dans des écoles aux populations nombreuses et diversifiées peut être à leurs yeux une source d'enrichissement comme de difficultés relationnelles.

Sur le plan scolaire, les relations avec les enseignantes et les enseignants préoccupent particulièrement les adolescentes et les adolescents de 12 ou 13 ans. Ils apprécient l'enseignant ou l'enseignante qui les aborde avec humour, qui prend le temps de les écouter et qui sait les respecter et se faire respecter. Ils reconnaissent rapidement la personne qui leur fait confiance et qui les encourage. Dans ce cas, ils savent bien rendre la pareille. En contrepartie, ils n'acceptent pas ceux et celles qui les ignorent, haussent excessivement le ton, les disputent, les diminuent ou les dévalorisent devant le groupe, les talonnent à coup de menaces et qui font preuve d'intolérance. Dans ce dernier cas, l'adolescent ou l'adolescente s'écroule en silence ou manifeste bruyamment son désaccord, ce qui peut influencer négativement sur son rendement scolaire. Enfin, si un grand nombre de jeunes sont capables d'entretenir une relation correcte avec le personnel enseignant, d'autres éprouvent à cet égard

beaucoup de difficultés. Leur impulsivité ou leur hargne à l'égard de l'autorité, quelle qu'elle soit, peut les rendre malhabiles.

À travers la diversité de leurs expériences relationnelles, les adolescentes et les adolescents apprennent que la vie est essentiellement relations dans l'action. Ils savent qu'il est impossible de s'isoler complètement pour vivre et pour être heureux. S'ils profitent de belles relations, en revanche, ils sont souvent démunis lorsqu'ils doivent affronter un conflit sérieux, une rupture ou une simple brisure. Devant ces réalités incontournables, certains élèves se renferment, d'autres règlent violemment leurs comptes, d'autres encore croient opiniâtrement que personne ne les aime ni ne les comprend et d'autres, enfin, pensent que le pardon et la réconciliation sont impossibles.

Apprendre à vivre avec les autres est un réel défi de croissance qui peut aider l'adolescente ou l'adolescent à mener à terme ses projets. Voilà pourquoi, dans ce volet, on prend en considération ces réalités existentielles. On apprend à l'élève, entre autres choses, que l'on ne choisit pas toujours les personnes avec qui l'on doit vivre, mais que l'on peut avoir avec elles des relations correctes. On lui fait découvrir des clés pour réussir à garder des rapports harmonieux avec toutes et tous, quelle que soit la nature des relations. On lui fait entrevoir les bénéfices à en retirer, tels que la paix, la joie, la satisfaction personnelle ou la sécurité intérieure.

C'est à partir de récits bibliques, mais aussi de l'expérience d'autres témoins d'hier et d'aujourd'hui, que l'on veut aider les jeunes à entretenir des relations harmonieuses avec les autres. Par certains textes et certains témoins, l'élève pourra découvrir que le pardon est, au coeur des relations humaines, la voie royale tracée par le Dieu de l'alliance pour que les humains puissent vraiment être heureux.

En raison de la délicatesse des relations familiales, sociales ou scolaires que peuvent vivre les jeunes, le personnel enseignant veillera à faire preuve de discrétion à l'égard de ce que les élèves pourraient exprimer. Il fera ressortir que la compréhension d'une situation conflictuelle ne signifie pas automatiquement le pouvoir de la régler. Enfin, s'il détecte des situations d'élèves qui exigent une relation d'aide particulière, il les dirigera vers les personnes-ressources compétentes du milieu.

4.2 LA COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

Dans l'optique de l'acquisition de la compétence générale du programme, la compétence particulière de ce volet s'énonce ainsi :

**Appelé à établir des liens interpersonnels,
l'élève est capable d'évaluer des attitudes
et des comportements d'ordre relationnel
en se référant principalement à l'histoire
de témoins bibliques**

Au cours du processus d'acquisition de cette compétence, l'élève donne des exemples illustrant les différents types de rapports humains qu'il expérimente. Tout en constatant que ses relations peuvent être soit faciles, soit complexes et parfois même conflictuelles, l'élève observe que des causes expliquent ses relations difficiles. Par rapport à ses impasses relationnelles, particulièrement celles qui risquent d'entraver la réussite de ses projets, l'élève livre ses commentaires, ses réactions ou ses interrogations. Partant de là, on l'invite à énoncer, sous forme de questions, une problématique qui se dégage de cette entrée en matière : Je vis avec les autres différents types de rapports. Pourquoi et comment entretenir des relations qui vont bien? Comment faire pour régler des conflits? Comment et jusqu'où pardonner le mal que l'on me fait?

Par les quatre sources d'information que sont l'intériorité, la tradition judéo-chrétienne, la diversité et l'action, l'élève découvre des repères qui éclairent la problématique soulevée. À travers les témoins et les projets qui y sont présentés, le ou la jeune apprend à reconnaître les raisons qui militent en faveur des rapports harmonieux et découvre aussi que des attitudes telles que l'écoute mutuelle, l'accueil, la patience et le respect de la différence et parfois même le pardon sont fondamentales pour entretenir des relations heureuses ou pour régler certains conflits; l'élève se rend compte que la violence ne peut qu'engendrer la violence. Particulièrement, cela lui permet de découvrir ce que des témoins tels David, Jésus et Gandhi peuvent lui enseigner sur l'art d'entretenir des rapports humains constructifs.

À la fin de son parcours, l'élève objective les connaissances acquises par sa recherche et partage ses découvertes relatives aux questions initiales de la problématique. On l'invite à les appliquer dans une situation concrète.

Les indicateurs de compétence sont définis dans le tableau de synthèse de la section 4.6.

4.3 LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT MORAL

Dans ce volet, au fil de chacune des étapes de la démarche pédagogique, le personnel enseignant se préoccupe de faire acquérir à l'élève différentes habiletés et capacités liées à l'exercice de son jugement moral.

À l'étape de la préparation, au moment où l'élève donne différents exemples de rapports humains, l'enseignante ou l'enseignant questionne chacun et chacune pour lui faire voir la qualité de ces rapports (heureux ou malheureux, faciles ou difficiles, épanouissants ou frustrants, chaleureux ou froids) et les raisons qui militent en faveur de relations correctes, particulièrement celles qu'il vit actuellement. Il l'amène à repérer les causes des rapports humains conflictuels parmi ceux qui ont été relevés. Enfin, il l'aide à saisir les enjeux des relations harmonieuses ou conflictuelles par rapport à la réalisation de ses projets de vie.

Durant l'étape de l'exécution, à partir des différentes sources d'information, le personnel enseignant invite l'élève à discerner des attitudes adoptées par les témoins étudiés dans leurs rapports humains avec les autres, telles que le respect, la tolérance, l'écoute et le pardon. Il convie également chaque jeune à reconnaître les valeurs fondamentales à la source de ces attitudes. En lui faisant faire ce discernement, il amène également l'élève à juger de la portée des attitudes négatives que l'on peut adopter, des contre-valeurs que l'on peut manifester et des gestes violents que l'on peut commettre

quand surviennent des relations conflictuelles, comme l'esprit de vengeance, la violence ou encore le refus de communiquer poliment ou de communiquer tout court.

Au moment de l'étape de l'intégration, le personnel enseignant encourage l'élève, avec discrétion, à choisir parmi ses relations humaines celle qui présente des difficultés et à déterminer les moyens à prendre ou les actions à accomplir pour résoudre son conflit.

4.4 DES ÉLÉMENTS PRÉLIMINAIRES

Au cours de l'étude du volet, au moment jugé opportun, l'enseignante ou l'enseignant précisera certains concepts nécessaires à l'apprentissage.

4.4.1 Des concepts à définir

Les concepts « incident », « conflit », « rompre », « pardonner », « se réconcilier » et « pécher », auxquels on renvoie dans le présent volet, ont des significations particulières.

Incident : désigne un événement fâcheux qui pourrait avoir des conséquences graves sur certains rapports humains.

Conflit : désigne « la collision qui risque de survenir lorsque les actions d'une personne empêchent celles d'une autre personne, leur nuisent ou interfèrent avec elles » ou, plus précisément encore, « lorsque le comportement d'une personne interfère avec les besoins d'une autre personne ou que leurs valeurs s'opposent³⁶ ».

Rompre : désigne l'action de renoncer à l'amitié, aux relations que l'on avait avec quelqu'un parce que c'est l'impasse.

Pardonner : désigne l'action de continuer d'aimer l'autre malgré le mal qu'il nous a fait (pardonner, ce n'est pas oublier le mal que quelqu'un a fait, ni le nier, ni excuser les erreurs d'une personne).

Se réconcilier : désigne l'action souhaitable qui vient après le pardon et grâce à laquelle la personne qui a commis l'offense et celle qui a été offensée peuvent reprendre leur relation. Pour toutes sortes de raisons, la réconciliation n'est pas toujours possible après le pardon.

Pécher : correspond à une notion religieuse judéo-chrétienne qui fait référence à une rupture opérée par l'être humain à l'égard du Dieu de l'alliance. Elle désigne le refus d'aimer et aussi de se laisser aimer, ou l'acte par lequel on commet une faute contre l'Esprit.

36. Uvaldo PALOMARES et autres. *Programme de développement affectif et social — Prévention et résolution des conflits*, Montréal, Actualisation, 1987, p. 29.

4.5 LES SOURCES D'INFORMATION UTILES À L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE

4.5.1 La tradition judéo-chrétienne

La question des rapports humains dans la Bible est intrinsèquement liée au thème de l'alliance. En effet, l'alliance entre Dieu et l'humanité exige que les humains entretiennent mutuellement des rapports corrects.

DANS LE PREMIER TESTAMENT

L'histoire de David est racontée dans les deux livres de Samuel, rédigés à partir de deux sources qui remonteraient à l'époque de Salomon. Ces deux traditions, l'une dite monarchiste et l'autre dite antimonarchiste, exposent des discours différents sur l'institution de la monarchie. Alors que la première la présente sous un jour favorable, la seconde la dépeint sous un jour défavorable. Toutes deux auraient finalement été regroupées à une date fort éloignée des faits qu'elles relatent, soit après 721 av. J.-C.

L'histoire de David fascine les élèves. Elle offre de belles illustrations pour leur faire saisir la force du pardon³⁷.

David naît vers l'an 1040 av. J.-C. Cadet d'une famille nombreuse, il passe sa jeunesse à garder les troupeaux. Amant de la nature, il compose des psaumes pour exprimer à Dieu sa reconnaissance. Aussi, la loi d'amour que Dieu a donnée au peuple d'Israël est celle à partir de laquelle il cherche à régler sa vie.

Un jour, David apprend par la bouche du prophète Samuel que Dieu l'a choisi pour devenir le futur roi d'Israël. Il retourne alors à sa besogne et prie Dieu de ne pas s'enorgueillir. Lorsqu'une guerre éclate, le jeune David se rend au champ de bataille et remporte une éclatante victoire contre un géant philistin, Goliath. Après cet événement, il mène d'autres combats pour le roi Saül et en revient toujours gagnant. Mais David demeure un homme selon le cœur de Dieu. Son regard reste clair. Jamais il ne s'enorgueillit de ses succès et de ses victoires : toujours il les attribue à Dieu. La popularité de David ne cessant de croître parmi le peuple, le roi Saül en devient à ce point jaloux qu'il cherche à le faire tuer. David est contraint de fuir. Le roi Saül le poursuit. Mais survient une occasion où David, caché au fond d'une grotte, aperçoit le roi qui entre. Il a alors toutes les chances de le tuer. S'approchant du roi et le prenant par surprise, il choisit plutôt de lui pardonner. Le roi Saül ne peut alors que reconnaître sa faute et la bonté animant David.

À la mort du roi Saül, David lui succède. Très aimé de son peuple, il cherche à faire régner la justice de Dieu. Un soir, il s'éprend d'une très belle femme dont le mari, Urie, est à la guerre. La femme devenue enceinte, David cherche à cacher son geste en rappelant Urie près d'elle. Fier soldat, Urie refuse de revenir. Voyant cela, David s'entend avec le commandant de l'armée pour que l'on place

37. Pour exploiter avec les élèves l'histoire de David, voir le présent programme d'études, p. 31-32.

Urie en première ligne face à l'ennemi et qu'il se fasse tuer. Le plan fonctionne. Une fois Urie mort, David épouse sa femme.

David reconnaît rapidement qu'il a commis le mal lorsque Dieu envoie près de lui le prophète Natân. Ce dernier raconte alors une parabole — celle d'un homme riche qui vole la brebis d'un pauvre (2S 12,1-4) — qui permet à David de reconnaître la faute qu'il a commise et sa propre fragilité. Criant sa détresse à Dieu, reconnaissant son tort et se repentant, David voit Dieu lui rendre la joie. David devient alors un messenger du pardon. Dieu le comble de ses bienfaits, malgré son péché. Il montre combien il l'aime (Sg 11,23-12,2).

DANS LE NOUVEAU TESTAMENT

Dans la vie, le pardon compte parmi les actes les plus difficiles à faire. Il constitue le défi par excellence pour sauvegarder l'alliance. Lui seul permet des guérisons en profondeur, de faire des cieux nouveaux et de bâtir la terre nouvelle. Voilà pourquoi Jésus, témoin du Royaume, accorde dans son enseignement une place de tout premier plan au pardon. La voie qu'il propose est difficile, voire absolument impossible à suivre pour l'être humain. En revanche, elle demeure une source d'inspiration féconde pour celle ou celui qui cherche à vivre en harmonie, avec elle-même ou avec lui-même ainsi qu'avec les autres. Elle est un authentique appel au dépassement.

Dans la parabole de l'enfant prodigue, Jésus enseigne que Dieu est un père qui sait pardonner (Lc 15,11-32). Il enseigne aussi que, pour demander et recevoir le pardon de Dieu, il faut premièrement pardonner à son frère en reconnaissant ce qui existe de bon en lui. C'est le message tranchant que livre Jésus en racontant au pharisien la parabole des débiteurs (Lc 7,36-49). C'est aussi à cette démarche que Jésus nous invite par l'entremise du Notre Père (Mt 5,12). Jésus appelle les gens à dépasser des réactions humaines largement répandues, notamment à ne pas répondre au mal par le mal (Mt 5,21-26; 38-39). Devant la femme adultère que l'on veut punir pour sa faute, Jésus invite subtilement les personnes qui l'accusent à prendre conscience de leurs propres limites et de leurs propres péchés, leur indiquant ainsi un important pas à faire sur le chemin du pardon (Jn 8,3-11). Dans son enseignement sur le pardon, Jésus insiste sur l'importance de toujours pardonner, à l'inverse du pécheur ou de la pécheresse qui cherche régulièrement à se venger (Mt 18,21-22).

Jésus ne prêche pas le pardon que par ses paroles. Il passe aux actes. Non seulement il pardonne à ceux et celles qui lui ouvrent leur cœur, mais il agit ainsi personnellement à l'égard de tous ceux et celles qui lui veulent ou lui font du mal. Dans le cas des personnes qui le font mourir, il va jusqu'à implorer le pardon du Père : « Père, pardonne-leur : ils ne savent ce qu'ils font » (Lc 23,34).

4.5.2 La diversité

Dans ce volet, on choisit de présenter un témoin hindou qui a eu recours à la non-violence pour combattre les iniquités surgissant des rapports humains : Gandhi. On aborde également la question du multiculturalisme au Québec. Si cette réalité conduit parfois certaines personnes à vivre des rapports conflictuels, elle est pour plusieurs autres un facteur d'enrichissement humain.

Mohandas Gandhi, prophète de la non-violence

Mohandas Gandhi (1869-1948) est un penseur, un personnage politique et un chef nationaliste engagé pour obtenir l'indépendance de l'Inde, pays colonisé par l'Angleterre depuis 1600. Ce qui suscite particulièrement l'intérêt dans ce volet, ce n'est pas tant le détail des faits et gestes de cet homme, mais surtout le charisme de non-violence qu'il a fait valoir. Cet hindou remarquable a donné naissance à la « résistance passive », action qui a franchi bien des frontières.

Gandhi naît dans une famille politique influente : il est d'une caste supérieure. Après avoir mené des études de droit en Angleterre, il retourne vivre quelques années en Inde pour se rendre ensuite en Afrique du Sud afin d'y travailler comme conseiller juridique pour une entreprise indienne. Son séjour d'un peu plus de vingt ans lui fait prendre un tournant de vie décisif. Lui-même victime du racisme qui sévit alors dans ce pays (apartheid), il apprend rapidement à lutter contre différentes formes d'oppression. C'est au cours de cette lutte qu'il élabore une méthode de combat non violente contre l'iniquité appelée la « résistance non violente » ou *satyagraha* (la force de la vérité). Curieusement, c'est une parole du Christ à ses disciples où il les invite à tendre l'autre joue aux personnes qui les agressent qui amène Gandhi à réfléchir sur la non-violence. Réfutant la loi du talion « Oeil pour oeil, dent pour dent » au profit de celle de l'amour, il réussit à faire changer favorablement les conditions sociales de ses compatriotes. Revenu en Inde, il perfectionne sa méthode en élaborant cette fois la « science nouvelle de la non-violence ». La stratégie de cette dernière consiste à convertir moralement toute personne rivale par une fragile « chirurgie de l'âme » en s'imposant vivement à sa conscience. Au cours d'une guerre civile en Inde (1946-1947), Gandhi tente au péril de sa vie de calmer les camps opposés, de se faire l'arbitre des différends et de rétablir un climat de bonté. Grâce à ses jeûnes, il parvient à faire cesser les violents combats qui sévissent à Calcutta et à New Delhi. Le 30 janvier 1948, Gandhi est sauvagement assassiné par un extrémiste hindou opposé à ses opinions et à ses façons d'agir.

Pour Gandhi, Dieu est un principe incarné dans tous les êtres vivants et surtout chez les humains. Pour cela, ces derniers sont essentiellement uniques et identiques. En conséquence, seul l'amour est acceptable entre eux. Cela veut dire « d'essuyer toute larme de chaque oeil » et de faire preuve de non-violence lorsqu'on nous fait violence. Si Gandhi est le plus grand chef spirituel de l'Inde moderne, il est aussi un témoin de la paix reconnu de par le monde.

Les rapports pluriethniques et plurireligieux : une richesse à exploiter³⁸

Le milieu scolaire québécois, notamment sur l'île de Montréal, est de plus en plus animé d'une dynamique pluriethnique et plurireligieuse. Ce pluralisme est parfois source de problèmes, de tensions, voire de conflits entre des groupes ou des individus. Mais il peut devenir une source intarissable d'enrichissement et de profit pour la collectivité si l'être humain apprend à composer avec les différences. Dans cette mosaïque sociétale, il y a pour les chrétiennes et les chrétiens un appel à construire le Règne de Dieu.

38. On accordera plus ou moins de temps à ce thème selon l'importance de la réalité multiethnique ou multireligieuse ambiante. Aussi, les activités liées au présent thème pourraient mettre particulièrement à contribution l'animatrice ou l'animateur de pastorale.

C'est pourquoi dans ce volet on aborde le pluralisme ethnique et religieux à partir du terrain scolaire ou encore de ce que dans les médias on véhicule sur cette réalité. À cette fin, on instituera des discussions ou des activités où les jeunes pourront aiguïser leur curiosité, faire une expérience positive de la différence et s'enrichir mutuellement à propos de leurs perceptions de la vie, de leurs croyances et de leurs fêtes religieuses. On fera la promotion de valeurs civiques de compréhension et de tolérance mutuelles, de solidarité et de cohésion sociale. On suscitera des échanges d'idées pour faire tomber les préjugés qui sont trop souvent à la source des conflits entre des groupes et des individus d'univers culturels et religieux diversifiés. On favorisera un climat d'écoute, notamment auprès des jeunes qui souffrent de déracinement ou d'un manque d'intégration sociale. On cherchera également à mettre en relief différentes activités sociales et culturelles organisées au Québec pour rapprocher les personnes et les groupes de cultures et de religions diverses.

4.5.3 L'intériorité

Il peut arriver, pour toutes sortes de raisons, que des difficultés de relations restent non résolues. Le pardon apparaît alors comme la voie ultime pouvant réellement rétablir la joie. Or, pardonner, ce n'est pas oublier. Et pardonner authentiquement est difficile. Dans certains cas, cela peut être un pénible processus de maturation intérieure s'échelonnant sur plusieurs années.

Dans ce volet, le pardon sera présenté comme une réalité à laquelle il est possible d'accéder. C'est une voie difficile mais qui peut faire grandir la personne qui accorde son pardon comme celle à qui il est donné. Aussi, pour que l'élève sache véritablement ce qu'est un pardon authentique, on pourra *s'inspirer* de la démarche qui suit. Après en avoir pris connaissance et l'avoir assimilée, le personnel enseignant cherchera à l'actualiser graduellement pour l'élève en sollicitant son silence et sa réflexion intérieure³⁹. Il l'aidera à intérioriser chacune des étapes à la lumière de l'expérience de vie d'un ou d'une jeune de 12 ou 13 ans⁴⁰. Particulièrement en ce qui a trait aux étapes 10 et 11, il fera ressortir ce trait fondamental du Dieu des chrétiennes et des chrétiens : un Dieu qui pardonne ou qui, par sa grâce, peut leur inspirer le pardon.

Le personnel enseignant s'assurera de respecter le cheminement de l'élève, le laissant libre d'adhérer ou non à la démarche proposée.

Une démarche intérieure vers le pardon

1^{re} étape : Éviter de se venger et cesser les gestes offensants

Le processus de pardon ne peut pas débuter tant et aussi longtemps que l'on désire assouvir sa vengeance.

39. Cette démarche s'inspire de l'ouvrage suivant : Jean MONBOURQUETTE. *Comment pardonner?*, Ottawa et Paris, Novalis et Éditions du Centurion, 1992, 256 p.

40. Si l'on désire donner un caractère pastoral à cet aspect du volet, on devra le faire au moyen d'une activité proposée et animée par le service d'animation pastorale de l'école.

2^e étape : Reconnaître sa blessure

Tout pardon authentique commande de reconnaître la souffrance consécutive au mal que l'on nous a fait. Il est impossible de pardonner à l'autre si l'on persiste à nier qu'il nous a causé une blessure.

3^e étape : Partager sa blessure avec quelqu'un

Cette démarche permet de ne pas se sentir seul ou seule au monde dans l'événement blessant que l'on vit. Elle permet aussi de revivre avec plus de calme l'événement blessant et d'en prendre mieux conscience.

4^e étape : Bien reconnaître sa perte pour en faire le deuil

Pour pardonner vraiment, il faut avoir conscience de ce que l'on a perdu. Voilà pourquoi cela vaut la peine de faire l'inventaire du déficit causé par l'offense faite.

5^e étape : Accepter la colère et l'envie de se venger

Accepter la colère et l'envie de se venger ne signifie pas passer à l'acte. Il s'agit ici de reconnaître l'agressivité réelle pour ne pas la refouler sous un faux pardon.

6^e étape : Se pardonner à soi-même

Point tournant de la démarche du pardon, il s'agit de rétablir en soi la paix intérieure troublée par l'offense de l'autre pour s'ouvrir à la possibilité de pardonner à l'autre.

7^e étape : Comprendre la personne qui a commis l'offense

Il ne s'agit pas ici d'excuser ni de disculper la personne qui a commis l'offense pour le mal fait. Il faut plutôt chercher à saisir qui elle est et les raisons de sa faute. Cela rend le pardon plus facile.

8^e étape : Trouver dans sa vie un sens à l'offense

Il s'agit maintenant de se demander quels peuvent être les effets positifs possibles que l'offense a pu produire dans sa vie, par exemple : les connaissances acquises sur soi-même et les autres, les limites, les fragilités, les ressources et les forces de vie découvertes en soi, un plus grand niveau de maturité.

9^e étape : Se savoir digne de pardon et déjà pardonné ou pardonnée

Cette prise de conscience aide à pardonner, car il en va du pardon comme de l'amour. Comment la personne qui ne se sait pas pardonnée pourrait-elle pardonner à son tour?

10^e étape : Cesser de s'acharner à vouloir pardonner

Le pardon authentique n'est pas un acte de la volonté, ni un acharnement ni une obligation. Pour les chrétiens et les chrétiennes, il vient de la grâce divine : il ne pourrait pas se faire sans Dieu. Pour d'autres, le pardon émerge d'un élan du cœur.

11^e étape : S'ouvrir à la grâce de pardonner

En contexte chrétien, il s'agit ici de se préparer à pardonner sous la mouvance divine.

12^e étape : Décider de mettre fin à la relation ou de la renouveler

Une fois le pardon donné, il reste à décider si l'on poursuit la relation en vue de l'approfondir (la réconciliation) ou encore d'y mettre fin. Évidemment, la suite souhaitable du pardon est la réconciliation. Dans certains cas, elle se révèle impossible, dans le cas par exemple où l'offense vient d'une personne inconnue, décédée ou introuvable ou encore qui ne veut absolument pas reconnaître ses torts.

4.5.4 L'action

À l'adolescence, les rapports humains conflictuels surviennent plus qu'auparavant entre les jeunes mêmes ou entre les jeunes et les adultes. Or, comme les adultes, les jeunes trouvent important de vivre de bonnes relations, mais ne savent pas toujours comment s'y prendre. Voilà pourquoi dans ce volet on fait définir à l'élève ce qu'est un conflit et reconnaître les avantages et les inconvénients de vivre des conflits. On lui montre, à partir de la suggestion suivante, une démarche de résolution de conflits. On l'invite à l'appliquer, en tout ou en partie, suivant ses capacités, lorsque des discordes surgissent.

Une démarche de résolution de conflits

1. De façon individuelle, préciser si l'on vit réellement un conflit plutôt qu'un simple problème ou un fâcheux incident. S'il s'agit bien d'un conflit, en trouver la ou les sources possibles (collision entre l'action d'une autre personne et les besoins ou les valeurs de la personne blessée ou l'inverse).
2. Nommer les avantages que l'on pourrait personnellement tirer en résolvant ou en laissant perdurer le conflit. Dire aussi quels pourraient être les désavantages si l'on choisit l'une ou l'autre option. Prendre sa décision en s'appuyant sur le bilan des avantages et des inconvénients notés.
3. Si la décision penche en faveur d'un règlement de conflit, approcher la personne visée, soit directement, soit par un mot ou par l'intermédiaire d'une personne de confiance, pour voir si elle est désireuse de résoudre le rapport conflictuel :

a) dans le cas d'une réponse positive,

- exprimer clairement ce qui ne va pas (besoins ou attentes non comblés) ainsi que les sentiments et les émotions que la situation conflictuelle fait surgir à l'égard de la personne avec qui on est en conflit. La laisser dire sa perception des choses. Répéter celle-ci en ses propres mots pour montrer qu'on a bien écouté et compris son message;
- ensemble, faire l'inventaire des solutions possibles qui pourraient rétablir l'harmonie des rapports, sans toutefois les évaluer tout de suite;
- une fois dressée la liste des solutions, évaluer pour chacune le pour et le contre, puis sélectionner celle qui est la plus faisable et qui fait consensus;
- s'entendre sur des moyens concrets qui permettent de mettre en oeuvre la solution choisie;
- au besoin, donner un suivi en procédant aux adaptations qui pourraient favoriser des rapports plus harmonieux;

b) dans le cas d'une réponse négative, réfléchir à une solution de rechange en demandant de l'aide, au besoin.

4.6 Tableau 7 TABLEAU DE SYNTHÈSE DU VOLET 4

- **Thème** : des projets qui impliquent des relations à entretenir.
- **Compétence générale** : apprendre à gérer ses projets de vie en se référant principalement à la Bible.
- **Compétence particulière** : appelé à établir des liens interpersonnels, l'élève est capable d'évaluer des attitudes et des comportements d'ordre relationnel en se référant principalement à l'histoire de témoins bibliques.
- **Réalité existentielle** : les jeunes de 12 ou 13 ans et leurs expériences de relations humaines, dont celles qui sont vécues à l'école secondaire.
- **Durée approximative** : de 9 à 14 heures.

PROBLÉMATIQUE	ÉLÉMENTS DE CONTENU	PISTES POUR LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT MORAL
JE VIS AVEC LES AUTRES DIFFÉRENTS TYPES DE RAPPORTS. - Pourquoi et comment entretenir des relations qui vont bien?	Étape 1 : la préparation	
	- Les différents types de rapports humains à l'adolescence : social, familial, scolaire, etc. - Des raisons d'entretenir de bonnes relations. - Des sources de relations difficiles ou conflictuelles.	Le personnel enseignant amène l'élève : - à VOIR les différents types de rapports humains à l'adolescence; - à REPÉRER les causes possibles de relations difficiles ou conflictuelles; - à COMPRENDRE les enjeux de relations harmonieuses.
	Étape 2 : l'exécution	
	La tradition judéo-chrétienne - L'histoire de David : une illustration du pardon donné et du pardon reçu (résumé de 1S 16-20; 23-24; 2S 1; 5-7; 11-12; 1 R 2,1-4). - L'enseignement de Jésus sur le pardon (Lc 7,36-49; 15,11-32; 23,34; Mt 5,21-26; 38-39; 18,21-22; Jn 8,3-11).	Le personnel enseignant amène l'élève : - à DISCERNER des attitudes qu'il est possible d'adopter devant les rapports humains difficiles et les valeurs qui pourraient inspirer l'adoption de ces attitudes; - à JUGER de la portée des attitudes négatives que l'on peut adopter, des contre-valeurs que l'on peut manifester et des gestes violents que l'on peut commettre dans un contexte de relations conflictuelles.

- Comment faire pour régler des conflits? • Comment et jusqu'où pardonner le mal que l'on me fait?	La diversité - L'enseignement de Ghandi sur la non-violence. - Les rapports pluriethniques et plurireligieux : une richesse à exploiter. L'intériorité - Le pardon : une action caractéristique du Dieu des chrétiennes et des chrétiens, une voie qui peut faire grandir la personne intérieurement. - Une démarche intérieure vers le pardon. L'action - Une démarche de résolution de conflits.	
	Étape 3 : l'intégration	
		Le personnel enseignant amène l'élève : - à CHOISIR, parmi ses relations humaines, celle qui présente des difficultés sérieuses; - en conséquence, à DÉCIDER des moyens à prendre ou des actions à accomplir pour vivre des rapports harmonieux avec les personnes qui l'entourent.
	Évaluation de la compétence acquise (indicateurs de compétence)	
	L'élève manifeste qu'il a acquis la compétence attendue en étant capable : - de décrire les bienfaits de relations humaines harmonieuses; - de reconnaître la ou les causes des relations difficiles qu'il expérimente; - de raconter les relations difficiles vécues par David, Jésus, Ghandi et d'autres témoins et dire ce que ces personnes ont choisi de faire pour les résoudre ou ne pas les envenimer; - de dire en quoi ces expériences se rapprochent des siennes et comment les attitudes adoptées et les actions accomplies par ces personnes pourraient l'aider à faire face à ses propres difficultés; - de dire en quoi une démarche de pardon ou de résolution de conflits peut l'aider à mettre fin à des conflits; - de choisir des attitudes et des comportements qui peuvent l'aider à vivre des relations harmonieuses.	

4.7 DES PISTES D'APPLICATION DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Étape 1 : la préparation

- Expression par l'élève de ses perceptions sur les différents types de rapports humains dans sa vie : rapports amicaux, rapports familiaux, rapports scolaires, relations faciles ou difficiles à entretenir, causes des rapports faciles ou difficiles, raisons qui militent en faveur de relations correctes, enjeux que sous-tendent les relations harmonieuses ou conflictuelles par rapport à ses projets actuels.
- Au besoin, précision de certains concepts clés tels que « incident », « conflit », « rompre », « pécher », « pardonner » et « se réconcilier ».
- Formulation par l'élève de ses questions sur la réalité existentielle discutée et projection d'une problématique : Je vis avec les autres différents types de rapports. Pourquoi et comment entretenir des relations qui vont bien? Comment faire pour régler des conflits? Comment et jusqu'où pardonner le mal que l'on me fait?
- Annonce de la compétence à acquérir, précision de son sens et de l'utilité sous-jacente à son acquisition.
- Explication détaillée de la tâche à effectuer en équipe au cours de la deuxième étape.
- Formulation, par l'élève, de sa compréhension de la tâche et de sa perception quant à sa capacité d'avoir prise sur elle.

Étape 2 : l'exécution

- Explication par le personnel enseignant, étape par étape, des stratégies cognitives et métacognitives à utiliser au regard de la tâche d'apprentissage.
- Réflexion progressive sur les étapes d'une démarche intérieure vers le pardon.

Tâche d'apprentissage : éléments essentiels

- 1- En équipe, préparation d'un sketch ayant pour thème les relations humaines à partir des quatre sources d'information (analyse de textes, échanges d'idées, résumés, mises en parallèle, discernement des attitudes adoptées par les témoins étudiés dans leurs rapports humains avec les autres, de leurs valeurs, etc.).
- 2- Présentation devant la classe du sketch qui comporte une synthèse originale des découvertes faites.

Étape 3 : l'intégration

- Présentation et co-évaluation des projets.
- À la lumière des découvertes faites, retour sur les questions initiales et sur celles de la problématique.
- Précisions sur les éléments de contenu obligatoires du programme qui n'auraient pas été suffisamment abordés.
- Formulation, par l'élève, de l'utilité de la compétence acquise dans sa vie.
- Parmi ses relations humaines, choix par l'élève de celle qui présente des difficultés et mise en évidence de moyens à prendre ou d'actions à accomplir pour résoudre son conflit.

L'évaluation

- Vérification de la compétence acquise à partir d'un instrument de mesure au choix.

**VOLET 5 :
DES PROJETS QUI EXIGENT DE SE DONNER
UNE DISCIPLINE DE VIE**

*La vie est difficile [...] La discipline est l'outil de base dont
nous disposons pour résoudre les problèmes de la vie.
Sans elle, nous n'arriverons à rien.*

Scott Peck

*La conscience est le vrai nom de la liberté
et la liberté est le vrai nom de la conscience.
La liberté de conscience est peut-être plus rare
et plus difficile qu'on pense.
Elle n'en reste pas moins la fine fleur
de ce qu'on appelle la civilisation.*

Paul-Eugène Chabot

*Dans la vie, on doit pouvoir répondre
à ces questions essentielles : Qui suis-je?
Qu'est-ce que je fais? Avec qui? Au nom de quoi?*

D^r Michel Lemay

5 VOLET 5 : DES PROJETS QUI EXIGENT DE SE DONNER UNE DISCIPLINE DE VIE

5.1 LES JEUNES DE 12 OU 13 ANS ET LEURS RAPPORTS AVEC LES RÈGLEMENTS ET UNE DISCIPLINE DE VIE

Dans la période de développement social où ils sont entrés, les adolescentes et les adolescents de 12 ou 13 ans prennent conscience que des lois et des règlements existent et sont nécessaires pour mener tout projet à bon port : celui de la vie scolaire, de la vie familiale, d'activités ludiques ou sportives ou de la vie en société. L'éveil de cette conscience est souvent accompagné de remises en question. Ces dernières sont fréquemment tributaires de l'individualisme ou de l'égoïsme social dans lequel baignent les jeunes de cet âge. Elles peuvent aussi parfois découler de lois ou de règles qui sont injustes.

Dans leur apprentissage de la vie sociale, que ce soit sur les plans familial ou scolaire ou encore sur celui de la citoyenneté, les jeunes savent que des droits leur sont acquis, ce qui ne signifie pas qu'ils et elles les connaissent tous. Il n'est pas inaccoutumé de les entendre dire : « C'est mon droit de... » ou « J'ai le droit de... » En revanche, il est moins fréquent de les entendre parler des droits des autres, ceux-là mêmes qui leur commandent de s'acquitter de devoirs et d'assumer des responsabilités. Aussi, il arrive que l'adolescente ou l'adolescent brave une loi ou un règlement, provoquant les adultes qui l'entourent et se donnant en spectacle devant les autres jeunes pour montrer son courage, ce qui lui joue parfois de mauvais tours.

Dans leur recherche personnelle, des adolescentes et des adolescents éprouvent également des difficultés et de l'ambivalence devant l'autorité qui leur dicte des règles de conduite : quand il y en a trop, ils trouvent que c'est insupportable. Quand il n'y en a pas du tout, ils se sentent abandonnés, comme si personne ne s'occupait d'eux. Enfin, il existe de plus en plus de jeunes délinquants, ceux et celles qui ne parviennent pas à vivre selon les règles qui interdisent que l'on vole le bien des autres ou qu'on ne les agresse pas. En quête de liberté, ces jeunes ne sont pas conscients du piège qui les attend et risquent même de ne jamais la trouver.

L'adolescence, nouvelle naissance, devient ici le terrain d'une authentique éducation civique où chaque jeune doit se prendre davantage en main. Lui apprendre à être responsable, à comprendre la signification et la portée de ses choix et de ses actes mauvais, sans culpabiliser, l'instruire pour l'aider à devenir quelqu'un qui pourra un jour faire changer des lois injustes ou réussir ses projets en acquérant une discipline de vie et lui proposer comme modèles des personnes qui agissent en ce sens représentent un réel défi éducatif.

Dans ce volet, on veut permettre aux jeunes de comprendre qu'une loi bonne est faite dans la poursuite de l'intérêt général. On veut leur faire saisir que, dans l'histoire de l'humanité, les êtres humains se sont donné des lois pour assurer l'équilibre et l'harmonie dans leurs relations. On désire aussi, particulièrement à travers des textes et des récits de la tradition judéo-chrétienne, leur faire connaître deux lois importantes qui sont des références fondamentales pour vivre en alliance avec Dieu et avec les autres, soit le décalogue et la loi nouvelle par excellence : le commandement d'amour de Jésus. À partir de ces références, on vise à leur inspirer une discipline de vie qui leur permettra de vivre en harmonie avec les autres et de mener à terme les projets qui leur tiennent à cœur, notamment celui de leur réussite scolaire.

5.2 LA COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

Dans l'optique de l'acquisition de la compétence générale du programme, la compétence particulière de ce volet s'énonce ainsi :

**Appelé à réaliser des projets, l'élève est capable de
déterminer des éléments judicieux d'une discipline de vie
en s'inspirant principalement du décalogue
et de la Loi nouvelle de Jésus**

Au cours du processus d'acquisition de cette compétence, on invite l'élève à nommer les différents types de lois et de règles qui régissent divers plans de la vie humaine et à dire en quoi elles sont nécessaires, justes ou injustes. Le ou la jeune assimile la définition des concepts qui se rattachent à la réalité observée. Il lui faut formuler, sous forme de questions, la problématique qui s'en dégage : Je connais différents règlements. Pourquoi les règlements existent-ils? En quoi peuvent-ils m'aider à réaliser mes projets? Quelle discipline de vie pourrait m'aider à réaliser mes projets?

À travers les quatre sources d'information que sont la tradition judéo-chrétienne, la diversité, l'intériorité et l'action, l'élève en arrive à découvrir des réponses à ses questions et à celles de la problématique. En explorant ces sources, il apprend à connaître des lois fondatrices du judéo-christianisme, à les situer dans leur contexte et à réfléchir sur leur signification. Chaque jeune cherche à établir des parallèles entre ces lois et celles qui régissent la vie sociale. En ce sens, il convient de lui présenter des exemples de personnes qui veulent établir des lois justes ou qui dénoncent avec audace, espérance et détermination celles qui sont injustes. Petit à petit, l'élève discerne que l'adoption de règles de conduite est indispensable pour réaliser ses projets.

À la fin de son parcours, l'élève a la possibilité de choisir, à partir des découvertes faites, les éléments judicieux d'une discipline de vie qui l'aideraient à mener à terme ses projets.

Les indicateurs de compétence sont définis dans le tableau de synthèse de la section 5.6.

5.3 LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT MORAL

Dans ce volet, au fil de chacune des étapes de la démarche pédagogique, le personnel enseignant se préoccupe de faire acquérir à l'élève différentes habiletés et capacités liées à l'exercice de son jugement moral.

À l'étape de la préparation, au moment où l'élève nomme différentes lois et certains règlements, en donne ses perceptions et livre ses questions à ce sujet, l'enseignante ou l'enseignant lui fait voir leur nécessité et l'aide à repérer des conséquences possibles de lois ou de règles qui ne seraient pas respectées. Il lui faut aussi questionner l'élève de manière à l'amener à comprendre les enjeux sous-jacents aux lois et aux règlements qui existent.

Au cours de l'étape de l'exécution, à partir des différentes sources d'information explorées, le personnel enseignant guide l'élève pour l'aider à juger de la portée des attitudes négatives que l'on peut adopter, des contre-valeurs que l'on peut manifester à l'égard de lois et de règlements formulés pour le bien commun ou pour le bien de tout individu.

Au moment de l'étape de l'intégration, le personnel enseignant encourage l'élève à décider des règles de conduite à se donner pour améliorer sa qualité de vie et celle des autres ainsi que pour mener à terme les projets qu'il entend réussir, notamment, son projet scolaire.

5.4 DES ÉLÉMENTS PRÉLIMINAIRES

Au cours de ce volet, l'enseignante ou l'enseignant précisera des concepts indispensables à l'apprentissage.

5.4.1 Des concepts à définir

Les concepts « loi civile », « loi naturelle ou loi morale », « règle », « droit », « responsabilité », « justice », « injustice », « conscience » et « liberté » auxquels on renvoie dans le présent volet ont des significations particulières.

Loi civile : désigne un ensemble de mesures obligatoires établies par l'autorité souveraine d'une nation en vue de l'intérêt général.

Loi naturelle ou loi morale : désigne des principes idéaux dictés à l'homme par sa conscience.

Règle : désigne une formule imposée ou adoptée indiquant ce qui doit être fait dans un champ d'activité particulier.

Droit : désigne ce qui peut être réclamé par une société, par un groupe ou par un individu au nom d'un bien-être individuel ou collectif.

Responsabilité : désigne une obligation civile, morale ou intellectuelle en vue d'exercer un devoir ou d'assumer un engagement ou de réparer une faute.

Justice : sur le plan juridique, désigne un principe moral qui va dans le sens du respect des droits individuels et collectifs.

Injustice : désigne l'iniquité qui existe chez une personne ou dans un état de fait.

Conscience : désigne la faculté de l'homme qui le rend capable de juger et de comprendre sa propre réalité ou celle qui l'entoure.

Liberté : désigne la capacité d'agir de l'être humain au sein d'un groupe ou d'une société, selon sa propre détermination, dans les limites du respect des droits et des libertés des autres.

5.5 LES SOURCES D'INFORMATION UTILES À L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE

5.5.1 La tradition judéo-chrétienne

Toute la Bible est l'histoire d'un projet d'alliance entre Dieu et l'humanité. Ce projet toujours actuel, qui engage différents partenaires dans la construction du Règne de Dieu, appelle le respect de règles dont on fait abondamment état dans les livres saints. Ces règles garantissent l'harmonie entre Dieu et l'humanité de même qu'entre les hommes et les femmes et permettent ainsi de mener à terme ce projet. Dans cet ordre d'idées, trois concepts définis plus haut dans une perspective plutôt juridique méritent d'être expliqués aux élèves dans leur perspective biblique.

Justice : La notion biblique de justice a un sens plus large que celui qu'on lui prête sur le plan juridique. Dans la Bible, « Dieu est *juste* parce qu'il est fidèle à lui-même. Il rend *juste* celui qui croit en lui en l'*ajustant* à ce qu'il doit être : heureux dans la confiance. La justice, au sens de rendre à chacun ce qui lui revient, découle de cette fidélité de Dieu⁴¹ ».

Conscience : Dans la Bible, le mot conscience est surtout utilisé par Paul. Lorsque ce concept apparaît, il renvoie au « cœur » de l'être humain, considéré comme la faculté lui permettant de s'ouvrir à l'action de l'Esprit, à la volonté divine.

Liberté : Sur le plan évangélique, le concept de « liberté » dépasse de beaucoup la capacité d'autodétermination de l'être humain : il renvoie à la liberté intérieure, celle qui permet de faire le don de soi-même en dépassant le texte de la loi.

Dans cette source d'information, on choisit d'abord d'accorder une place de premier plan au décalogue, contrat par lequel Dieu conclut officiellement une alliance avec son peuple. On se tourne ensuite vers la personne et le message de Jésus en qui les chrétiennes et les chrétiens reconnaissent celui qui a révélé et accompli la loi qui est au-dessus de toutes les lois : la règle d'amour.

DANS LE PREMIER TESTAMENT

Le décalogue

Le mot décalogue signifie littéralement « dix paroles ». Présenté dans le livre de l'Exode (Ex 21,2-17), ce texte fondateur constitue la Parole de Dieu révélée à son peuple lors de l'alliance scellée au mont Sinäï (Ex 19). Le style catégorique de ses dix lois autorise à croire qu'elles sont anciennes : elles pourraient représenter un noyau originel datant de l'époque même de Moïse. Cœur de la Torah, le décalogue se comprend d'abord dans le contexte de la libération du peuple hébreu de la main des Égyptiens. Il constitue un code pour régler la vie morale du peuple choisi dont Moïse est le médiateur auprès de Dieu. S'y expriment des exigences fondamentales de la conscience humaine pour que soit sauvegardée l'harmonie, d'une part, entre le peuple et Dieu et, d'autre part, entre les élus. Les trois premières requêtes expriment les exigences de l'amour de Dieu et les sept autres, celles de

41. EN COLLABORATION. *Biblica. Questions actuelles, éternelles paroles*, Paris, Éditions Fleurus, 1996, p. 297.

l'amour du prochain. Ensemble, elles constituent une expression privilégiée de la loi naturelle. Pour dures et exigeantes qu'elles paraissent, la tradition voit en elles une grâce, puisqu'elles visent à faire du peuple élu, parmi toutes les nations, le peuple sage par excellence.

Au long du Premier Testament, le décalogue devient le point de référence moral à partir duquel le peuple hébreu est continuellement placé devant les exigences de l'alliance, notamment dans les actions des prophètes, hommes de Dieu poussés par l'Esprit qui ne manquent pas l'occasion de dénoncer ceux et celles qui négligent ses préceptes (Os 4,1-6; Ez 22,26; Jr 11,1-12). De plus, il est objet de nombreuses références dans les livres saints (Ex 25,16; 40,1-2; 31,18; Dt 5,22; Jc 2,10-11; etc.).

DANS LE NOUVEAU TESTAMENT

Jésus invite ceux et celles qui veulent le suivre à observer les commandements. Il n'est pas venu pour abolir la loi, mais pour l'accomplir jusqu'au dernier iota (Mt 5,17-19; 8,4). Pour atteindre la vie en plénitude, Jésus invite le jeune homme riche à reconnaître Dieu comme « le seul Bon », comme la source de toute bonté, puis à observer les commandements, notamment ceux qui se rapportent à l'amour du prochain : « Tu aimeras ton prochain comme toi-même ». Mais Jésus va plus loin encore avec le jeune homme. Il l'invite à dépasser le texte de la loi, cherche à lui en faire saisir l'esprit et la profondeur : l'amour de Dieu et l'amour des autres appellent à suivre le Maître jusqu'au bout. Vendre et donner tout ce que l'on possède, c'est-à-dire être libre de toutes attaches, devient signe de cette acceptation (Mt 19,16-22).

Au long de sa mission, Jésus reprend les dix commandements, mais en leur donnant une force que seule la vie dans l'Esprit peut leur conférer : « Vous avez entendu qu'il a été dit aux ancêtres : Tu ne tueras pas... Eh bien! Moi je vous dis : Quiconque se fâche contre son frère en répondra au tribunal » (Mt 5,21-22). « Vous avez entendu qu'il a été dit : Tu ne commettras pas l'adultère. Eh bien! moi je vous dis : Quiconque regarde une femme pour la désirer a déjà commis, dans son cœur, l'adultère avec elle » (Mt 5,27-28). Lorsqu'on demande à Jésus quel est le plus grand des commandements, il se montre fin stratège. Il déclare que le premier est celui-ci : « Tu aimeras le Seigneur ton Dieu de tout ton cœur, de toute ton âme et de tout ton esprit ». Il s'empresse d'ajouter que le second lui est semblable et indissociable en affirmant : « Tu aimeras ton prochain comme toi-même. À ces deux commandements se rattache toute la Loi, ainsi que les prophètes » (Mt 22,34-40). C'est d'ailleurs dans cette visée où l'amour est au premier plan — avec tout ce qu'il implique — que Jésus se permet d'outrepasser, sans toutefois les abroger, certaines lois de son époque telles que la loi sur le sabbat (Mc 2,23-3,6; Mt 12,1-8) ou encore celle sur l'observation matérielle du chômage (Mt 12,5; Lc 13,10-17; 14,1-5).

Depuis l'interprétation que donne Jésus au décalogue, ce dernier apparaît comme une voie exigeante difficile à suivre jusqu'au bout. Impossible défi à surmonter sans la force divine, il mérite qu'on ne le prenne pas à la légère, car il constitue toujours une voie d'humanisation féconde dans le monde d'aujourd'hui.

5.5.2 La diversité

Les lois civiles constituent autant de codes qui assurent généralement le bien commun. Dans notre société démocratique, les représentants et les représentantes du peuple — la législature — sont responsables d'édicter les lois qui régiront harmonieusement la vie en société. Dans ce volet, on choisit d'aborder la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec.

La Charte des droits et libertés de la personne du Québec

L'Évangile n'est plus de nos jours, dans une société comme celle du Québec, la référence commune et indiscutable des individus. Ce qui tient maintenant lieu de référence commune, ce sont les droits individuels et collectifs inscrits dans les chartes. Ces dernières font appel au meilleur de la conscience humaine pour que soit reconnue la dignité de chaque personne et que soit sauvegardée la paix sociale.

Depuis 1975, le Québec possède la *Charte des droits et libertés de la personne*. C'est le ministre de la Justice qui est chargé de veiller à son application. Cette loi est au-dessus des lois québécoises. En effet, celles-ci prennent appui sur la Charte. Protégeant les droits et les libertés de tout individu, elle assure l'épanouissement de chacun et de chacune, l'égalité entre les membres de la collectivité, la reconnaissance de la dignité de chaque personne, laquelle est garante de justice et de paix. En somme, elle protège les droits essentiels des Québécois et des Québécoises contre toute forme de violation.

Dans ce volet, on ne vise pas une étude exhaustive de la Charte. On s'efforcera de faire saisir les valeurs d'équité et de justice qu'elle veut promouvoir pour tous les citoyens et toutes les citoyennes. On attirera l'attention des élèves sur des articles de la première partie : « Les droits et libertés de la personne ». Le personnel enseignant y sélectionnera ceux qui éclairent le plus l'expérience des adolescentes et des adolescents d'un milieu donné. Il les invitera à illustrer les articles choisis à l'aide d'exemples tirés de la vie de tous les jours, entre autres, de la vie scolaire. Il les aidera à établir des parallèles entre ces articles et ceux du décalogue, ce qui permettra de démontrer l'actualité de ce dernier.

5.5.3 L'intériorité

Le respect des lois et des règlements ainsi que la recherche de ses droits sont intimement liés aux valeurs qui animent la personne. Celle-ci peut agir de façon droite et honnête parce qu'on le lui demande. Mais elle peut aussi opter pour le respect des droits et des libertés de chacun et de chacune, prendre ses responsabilités, adopter des règles de conduite nécessaires à la réussite de ses projets en prenant conscience des valeurs qui animent sa vie et en agissant selon ses convictions profondes. Agir et décider selon sa conscience, non pas de façon égocentrique, mais en considérant ceux et celles qui l'entourent, voilà le chemin d'une authentique liberté.

Les voies pour prendre conscience des valeurs qui fondent nos choix quotidiens sont multiples : prendre le temps de méditer en silence pour écouter ce qu'exprime sa conscience, se laisser rejoindre intérieurement par un récit biblique ou un livre, noter dans un journal personnel les gestes qui font vivre et qui sont source de fierté en sont des exemples. Aussi, en empruntant ces voies diverses, des

chrétiennes et des chrétiens prennent conscience de la loi fondamentale du Dieu de Jésus-Christ : la loi d'amour.

5.5.4 L'action

Dans cette source d'information, on présente des organismes et des personnes qui se portent à la défense des droits humains fondamentaux. On en présente d'autres qui se donnent des règles d'autodiscipline pour réaliser leurs rêves ou mener à terme des projets.

Des exemples d'organismes et de personnes à la défense des droits humains

Dans le monde, les droits de la personne ne sont pas toujours respectés, notamment dans les pays où la démocratie n'est pas installée. Lorsque c'est le cas, il est fréquent de voir l'exercice de la liberté d'opinion et d'expression réprimé par des mesures telles que des emprisonnements, des tortures, des séquestrations ou des meurtres.

Dans l'histoire contemporaine, des personnes et des groupes se sont portés et se portent encore à la défense des droits humains, dénonçant avec zèle les injustices sociales et les lois pernicieuses, parfois au prix de leur vie. Au Salvador, M^{gr} Oscar Romero (1917-1980) n'a pas manqué de dénoncer avec audace les violations des droits de la personne commises par le gouvernement. Ses messages défendaient avec vigueur les droits des pauvres et des paysans. Il fut assassiné en mars 1980 alors qu'il célébrait la messe. Aux États-Unis, le pasteur Martin Luther King (1929-1968) a mené une importante campagne en faveur des droits et de l'amélioration des conditions de vie de la communauté noire. Il fut assassiné en avril 1968. Depuis 1961, le groupe Amnistie internationale mobilise l'opinion publique partout dans le monde pour se porter à la défense des prisonniers d'opinion. Cela constitue un moyen de pression efficace sur les dictatures qui ne veulent pas voir leur image se ternir sur la scène mondiale : elles restent rarement indifférentes aux condamnations du mouvement qui compte plus de 700 000 adeptes dans plus de 150 pays. Les actions menées par ces personnes et ces groupes rappellent que les droits humains fondamentaux sont inviolables.

Des exemples de personnes faisant preuve d'autodiscipline pour mener des projets à terme

Sur un autre plan, celui de la réalisation de rêves et de projets, d'autres personnes offrent d'éloquents témoignages. Pour atteindre leurs objectifs, elles se donnent des règles rigoureuses d'autodiscipline qui les contraignent souvent à faire des sacrifices : les élèves qui choisissent d'équilibrer leurs heures de travail scolaire et de loisirs, les athlètes olympiques qui, tout en poursuivant leurs études, s'imposent un régime de vie austère pour s'entraîner, les personnes qui exercent d'importantes responsabilités politiques et qui donnent temps et énergie pour la collectivité en sont des exemples.

5.6 Tableau 8 TABLEAU DE SYNTHÈSE DU VOLET 5

- **Thème** : des projets qui impliquent de se donner une discipline de vie.
- **Compétence générale** : apprendre à gérer ses projets de vie en se référant principalement à la Bible.
- **Compétence particulière** : appelé à réaliser des projets, l'élève est capable de déterminer des éléments judicieux d'une discipline de vie en s'inspirant principalement du décalogue et de la Loi nouvelle de Jésus.
- **Réalité existentielle** : les jeunes de 12 ou 13 ans et leurs rapports avec les règlements et une discipline de vie, notamment au regard de leur projet scolaire.
- **Durée approximative** : de 9 à 14 heures.

PROBLÉMATIQUE	ÉLÉMENTS DE CONTENU	PISTES POUR LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT MORAL
JE CONNAIS DIFFÉRENTS RÈGLEMENTS. - Pourquoi les règlements existent-ils?	Étape 1 : la préparation	
	- Les différents types de lois et de règlements qui régissent la vie humaine sur divers plans (exemples : vie scolaire, vie familiale, vie sociale, loisirs et sports, etc.). - La nécessité des lois et des règles dans la vie. - Des lois ou des règles injustes.	Le personnel enseignant amène l'élève : - à VOIR la nécessité des lois dans la réalisation de tout projet humain; - à REPÉRER des conséquences possibles de lois et de règles qui ne seraient pas respectées; - à COMPRENDRE les enjeux que sous-tend le respect des lois et des règlements.
	Étape 2 : l'exécution	
	La tradition judéo-chrétienne - Le décalogue : un code d'alliance entre Dieu et son peuple (Ex 19; 21,2-17; Os 4,1-6; Ez 22,26; Jr 11,1-12; Ex 25,16; 40,1-2; 31,18; Dt 5,22; Jc 2,10-11; etc.). - L'enseignement de Jésus sur la loi d'amour (Mt 5,17-19; 8,4; 19,16-22; 5,21-22; 27-28; 22,34-40; Mc 2,23-3,6; Mt 12,1-8; Mt 12,5; Lc 13,10-17; 14,1-5).	Le personnel enseignant amène l'élève : - à JUGER de la portée des attitudes négatives que l'on peut adopter, des contre-valeurs que l'on peut manifester devant des lois et des règles justes.

- En quoi peuvent-ils m'aider à réaliser mes projets? - Quelle discipline de vie pourrait m'aider à réaliser mes projets?	La diversité - La <i>Charte des droits et libertés de la personne</i> du Québec (articles au choix du personnel enseignant). L'intériorité - Des critères pour discerner la justesse d'une loi : assure le bien commun, ne porte pas atteinte aux libertés fondamentales des individus, permet de vivre de façon équitable, etc. - Des voies de réflexion pour se situer par rapport au respect ou au non-respect des lois et qui permettent aux chrétiennes et aux chrétiens de prendre conscience que la loi du Dieu de Jésus-Christ est celle de l'amour : méditation, journal personnel, silence, consultation, etc. L'action - Des modèles de défense des droits humains (exemples : M^{gr} Oscar Romero, Martin Luther King, Amnistie internationale). - Des modèles qui font preuve d'autodiscipline pour mener à terme des projets (exemples : élèves, athlètes, personnes en autorité, etc.).	
	Étape 3 : l'intégration	
		Le personnel enseignant amène l'élève : - à DÉCIDER des règles de conduite qu'il ou elle entend se donner pour améliorer sa qualité de vie et notamment pour réussir son projet scolaire.
	Évaluation de la compétence acquise (indicateurs de compétence)	
	L'élève manifeste qu'il a acquis la compétence attendue en étant capable : - de décrire les bienfaits découlant du respect de lois ou de règles; - de reconnaître la ou les causes personnelles de la réussite ou de la non-réussite de ses projets; - de dire en ses propres mots la signification du décalogue, de la <i>Charte des droits et libertés de la personne</i> ou d'autres règles; - de dire en quoi les lois et les règles étudiées peuvent l'aider à réaliser ses projets; - de nommer d'autres éléments judicieux d'une discipline de vie qui peuvent l'aider à mener à terme ses projets.	

5.7 DES PISTES D'APPLICATION DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Étape 1 : la préparation

- À partir d'une mise en situation, mise en évidence, par l'élève, des différents types de lois ou de règles qui régissent la vie humaine sur tous les plans et assimilation des concepts.
- Annonce de la compétence à acquérir et précision de son sens (vocabulaire) et de sa portée.
- Projection d'une problématique à partir d'une classification des premiers échanges d'idées : Je connais différents règlements. Pourquoi les règlements existent-ils? En quoi peuvent-ils m'aider à réaliser mes projets? Quelle discipline de vie pourrait m'aider à réaliser mes projets?
- Explication de la tâche à effectuer en équipe au cours de la deuxième étape.
- Formulation, par l'élève, de sa compréhension de la tâche à accomplir et de son utilité éventuelle.

Étape 2 : l'exécution

- Rappel, par l'élève, de la compétence à acquérir et de la tâche à accomplir.
- Explication, étape par étape, des stratégies cognitives et métacognitives à utiliser au regard de la tâche d'apprentissage.

Tâche d'apprentissage : éléments essentiels

- 1- Constitution d'un dossier personnel de recherche.
 - 2- Lecture et analyse de textes ainsi que présentation de vidéos qui permettent aux élèves d'explorer, suivant les quatre sources d'information, des pistes de réponse aux questions de la problématique.
 - 3- Préparation d'une présentation originale des découvertes à l'ensemble de la classe, telles que la rédaction d'un code par rapport à une sphère particulière de la vie ou encore celle d'un projet de loi.
- En équipe, exécution de la tâche à partir des ressources techniques et didactiques disponibles en classe (soutien aux équipes, vérification des acquis, etc.).

Étape 3 : l'intégration

- Formulation originale, en équipe, des découvertes faites grâce à l'exploration des quatre sources d'information.
- À la lumière des découvertes, retour sur les questions de la problématique initiale et sur celles qui auraient permis sa formulation. Précisions sur les éléments de contenu obligatoires du programme qui n'auraient pas été suffisamment traités.
- Parmi les sources d'information abordées, sélection, par l'élève, de règles disciplinaires qui pourraient l'aider à mener à bien ses projets.
- Formulation, par l'élève, de l'utilité de la compétence acquise dans sa vie.

L'évaluation

- Vérification de la compétence acquise (voir les indicateurs de compétence liés aux éléments de contenu obligatoires du volet) à partir d'une situation de vie actuelle.

VOLET 6 :
CONCLUSION DU PROGRAMME
DES PROJETS À ÉVALUER ET À RELANCER

6 VOLET 6 : CONCLUSION DU PROGRAMME — DES PROJETS À ÉVALUER ET À RELANCER

6.1 LES BUTS VISÉS

Ce volet constitue une conclusion au programme de première secondaire et l'on y vise deux buts.

**Évaluer et relancer
le ou les projets retenus
au début de l'année scolaire à la lumière
des apprentissages effectués.**

Le volet 1 a permis à l'élève de reconnaître la présence de projets dans sa vie, leur importance et les exigences inhérentes à leur réalisation. Les volets subséquents lui ont permis d'apprendre diverses voies qui peuvent l'aider à gérer ces projets. On invite maintenant l'élève à revoir ses perceptions et ses interrogations de départ à la lumière des compétences acquises durant l'année scolaire afin d'évaluer le chemin parcouru. À partir des compétences acquises depuis septembre, l'élève doit aussi jeter un regard prospectif quant à la réalisation du ou des projets qui lui tiennent à coeur.

**Dire en quoi les récits bibliques et
les témoins présentés au cours de l'année scolaire
pourraient l'aider à réaliser ses projets.**

Le volet 1 a permis à l'élève de se rappeler les aspects essentiels du projet de Jésus vus au primaire. En cours d'année, chaque jeune a enrichi ses savoirs à ce propos et a pris connaissance d'importants récits fondateurs du judéo-christianisme. Son initiation à de nouveaux rudiments pour utiliser la Bible, pour l'interpréter dans son contexte et pour en actualiser les textes lui a notamment permis d'apprendre que ces récits ont été écrits à la lumière du projet d'alliance que Dieu a scellé avec l'humanité. Dans un projet bien structuré et comportant des exigences claires, où l'élève doit faire preuve de créativité, il faut finalement lui faire dire en quoi la Bible et les témoins présentés pourraient lui être utiles pour l'aider à réaliser ses projets.

Outre la mise en évidence des découvertes faites, l'élève pourra livrer son évaluation à l'égard du travail accompli au cours de l'année scolaire : collaboration des compagnons et des compagnes, méthode de travail, développement d'habiletés intellectuelles (analyse, synthèse, jugement, etc.), recours à différentes stratégies (résolution de problèmes, recherche, traitement de l'information, etc.).

6.2 Tableau 9 TABLEAU DE SYNTHÈSE DU VOLET 6

Thème : Conclusion du programme — Des projets à évaluer et à relancer

Durée approximative : 7 heures.

Buts	Éléments de contenu	Indicateurs de comportement attendu
Évaluer et relancer le ou les projets retenus au début de l'année scolaire à la lumière des apprentissages effectués.	• Retour sur les perceptions initiales de l'élève relativement à la présence de projets dans sa vie, à leur importance et à leurs exigences. • Évaluation et prospective quant aux projets menés par l'élève en cours d'année à la lumière des découvertes faites.	L'élève : • prend le temps de réexaminer ses perceptions initiales à propos de ses projets de vie, de leur importance et de leurs exigences; • note les changements survenus au regard de ses perceptions de départ; • cible des moyens qui pourraient l'aider à gérer ses projets actuels ou à venir.
Dire en quoi les récits bibliques et les témoins présentés au cours de l'année scolaire pourraient l'aider à réaliser ses projets.	• Assimilation de nouveaux rudiments pour mieux lire et comprendre la Bible. • Présentation de témoins au cours de l'année scolaire.	L'élève : • exprime en quoi la Bible et les témoins connus durant l'année scolaire pourraient lui être utiles pour réaliser ses projets.

BIBLIOGRAPHIE

Orientations du programme

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Avis à la ministre de l'Éducation : contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1996, 118 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, Conseil supérieur de l'éducation, avril 1998, 71 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Avis à la ministre de l'Éducation et de la Science : des conditions pour faire avancer l'école*, Québec, Direction des communications, 1994, 52 p.

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 coeur 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 au ministre de l'Éducation : pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*, Québec, Service des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 72 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'enseignement stratégique au primaire et au secondaire et l'approche-programme au collégial : étude de cas. Étude réalisée pour le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de son rapport annuel 1992-1993*, Québec, Direction des communications, octobre 1993, 74 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'intégration des savoirs au secondaire : au coeur de la réussite éducative*, Québec, Direction des communications, 1991, 57 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, Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, 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, Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, février 1997, 27 p.

DOLTO, Françoise. *La cause des adolescents*, Paris, Éditions du Club France Loisirs, Éditions Robert Laffont, 1988, 276 p.

MEIRIEU, Philippe. *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1987, 167 p.

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

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Direction de l'enseignement catholique. *Programme d'études, Enseignement religieux catholique, Première année du secondaire*, Québec, 1982, 65 p.

SAINT-ONGE, Michel. *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?*, Montréal, Éditions Beauchemin, 1992, 106 p.

SIROIS, Gervais. « Créer des conditions qui permettent aux élèves d'apprendre et au personnel enseignant de les faire apprendre », *Vie pédagogique*, n° 102, février-mars 1997.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions logiques, 1992, 474 p.

TARDIF, Jacques et Philippe MEIRIEU. « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances », *Vie pédagogique*, n° 98, mars-avril 1996, p. 4-7.

Ouvrages généraux

AHARONI, Yohanon, et Michael AVI-YONAH. *The Macmillan Bible Atlas*, New York, Macmillan Publishing Co., 1977, 184 p.

ANATRELLA, Tony. *Adolescents au fil des jours : chroniques des paroles et des maux d'adolescents*, Paris, Éditions du Cerf, 1992, 224 p.

ANGERS, Pierre. *La genèse d'une recherche sur l'art d'apprendre*, Québec, Éditions Bellarmin, 1995, 133 p.

BOWKER, John (dir.). *Religions du monde, Les grandes religions analysées et expliquées*, Montréal, Éditions Libre Expression, 1998, 200 p.

BRODEUR, Raymond, et Brigitte CAULIER (dir.). *Enseigner le catéchisme. Autorités et institutions. XVI^e-XX^e siècles*, Québec et Paris, Les Presses de l'université Laval et Éditions du Cerf, 1997, 466 p.

BRODEUR, Raymond, et Gilles ROUTHIER (dir.). *L'enseignement religieux : questions actuelles*, Ottawa, Novalis, Le Cerf, Lumen Vitae, 1996, 163 p. (Collection Théologies pratiques)

CENTRE INFORMATIQUE ET BIBLE (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de la Bible*, Montréal, Éditions Iris Diffusion, 1987, 1 363 p.

CONFÉRENCE DES ÉVÊQUES CATHOLIQUES DU CANADA. *Catéchisme de l'Église catholique*, Ottawa, Service des Éditions, Conférence des Évêques catholique du Canada, 1993, 676 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Avis au ministre de l'Éducation : pour la réforme du système éducatif, dix années de consultation et de réflexion*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 70 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Avis au ministre de l'Éducation : rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Québec, Direction des communications, 1994, 116 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Québec, 1991, 52 p.

DELORME, Jean. *Au risque de la parole. Lire les Évangiles*, Paris, Éditions du Seuil, 1991, 242 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.

DREWERMANN, Eugen. *La parole qui guérit*, Paris, Éditions du Cerf, 1991, 333 p. (Collection Théologie).

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

EN COLLABORATION. « L'adolescence : corps, sexualité, désir de vivre, angoisse, violence », *Science & vie*, Hors série, n° 188, septembre 1994, 156 p.

GAUTHIER, Clermont, et Maurice TARDIF (dir.). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Paris, Casablanca, Gaëtan Morin éditeur, 1996, 345 p.

GÉRARD, André-Marie. *Dictionnaire de la Bible*, Paris, Éditions Laffont, 1987, 1 478 p.

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

HONE, Geneviève, et Julien MERCURE. *Les adolescents : les encourager, les protéger, les stimuler*, Ottawa, Novalis, 1996, 192 p.

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

La Bible de Jérusalem, Paris, Éditions du Cerf, 1986, 1 844 p.

LEGAULT, Jean-Pierre. *La gestion disciplinaire de la classe*, Québec, Les Éditions logiques, 1993, 126 p.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Montréal et Paris, Guérin éditeur et Éditions ESKA, 1993, 1 500 p. (Collection Le Défi éducatif)

LOUIS, Sylvie. « Les jeunes qui quittent l'école : un choix libre? », *Revue Notre-Dame*, n° 2, février 1997, p. 1-13.

MALHERBE, Michel. *Les religions de l'humanité*, Paris, Critérion, 1990, 655 p.

MESSORI, Vittorio. *Hypothèses sur Jésus. Et vous, qui dites-vous que je suis?* Paris, Mame, 1978, 277 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Au-delà des apparences : sondage sur l'expérience morale et spirituelle des jeunes du secondaire*, Québec, Direction de l'enseignement catholique, 1992, 181 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Enseignement moral et religieux catholique, Cinquième secondaire, Le phénomène religieux, Document d'appoint*, Québec, Direction de l'enseignement catholique, 1990, 260 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les habitudes de vie des élèves au secondaire. Rapport d'étude*, Québec, Direction de la recherche, 1991, 74 p.

MONTJUVIN, Jacques. *Panorama d'histoire biblique*, Paris, Éditions de l'École, 1959.

MOUTTAPA, Jean. *Dieu et la révolution du dialogue. L'ère des échanges entre les religions*, Paris, Albin Michel, 1996, 304 p. (Collection Paroles vives)

MUNCH, I., et J. MONTJUVIN. *Panorama d'histoire de l'Église*, Paris, Éditions de l'École, 1964.

NAUDIN, Claude et Marie-Lise CUQ (dir.). *Les Religions du monde*, Paris, Larousse/Bordas, 1995, 96 p. (Encyclopédie des jeunes)

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

PHILIBERT, Christian, et Gérard WIEL. *Accompagner l'adolescence : du projet de l'élève au projet de vie*, Lyon, Éditions Chronique sociale, 1995, 217 p.

REY, Bernard. *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996, 216 p. (Collection Pédagogie)

RICHARD, Réginald. *Religion de l'adolescence, adolescence de la religion*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1985, 176 p.

TALEC, Pierre. *Les choses de la foi : croire à l'essentiel*, Paris, Le Centurion, 1973, 320 p.

THOMAS, Pascal. *Découvrir le christianisme*, t. 2 : « Croire : comment font-ils? », Paris, Fayard/Mame, 1981, 288 p.

TREMBLAY, Paul. *Des mots pour dire sa foi*, Québec, Les conférences Notre-Dame-de-Québec, 1995, 5 p.

VALLON, Jacqueline, et autres. *Le livre des religions. Les hommes de tous les temps partagent*, Paris, Gallimard, 1989, 261 p. (Collection Découverte cadet)

VARILLON, François. *Joie de croire, joie de vivre*, Paris, Le Centurion, 1981, 299 p.

Volet 1 : Des projets qui font grandir

COLLECTIF. *Bible 2000*, Strasbourg, Signe, 1997. (texte de la *Bible de Jérusalem* présenté sous forme d'encyclopédie avec commentaires, réflexions et renseignements)

COLLECTIF. *Une première approche de la Bible avec Pierres Vivantes*, Paris, Cerf, 1981, 62 p. (Collection Cahiers Évangile, n° 35)

CHARPENTIER, Étienne. *Pour lire l'Ancien Testament*, Paris, Cerf, 1981, 122 p.

D'ARAGON, Jean-Louis. *Notre Bible. Comment nous est-elle parvenue?*, Toronto/Montréal, Société biblique canadienne, 1994, 24 p.

DAMIEN, Noël. *Les origines d'Israël*, Paris, Cerf, 1997, 67 p. (Collection Cahiers Évangile, n° 99)

- DELHEZ, Charles. *Apprendre à lire la Bible*, Kinshasa, Éditions Saint-Paul Afrique, 1990, p. 7-119.
- GIBERT, Pierre. *L'Ancien Testament*, Paris/Montréal, Centurion/Paulines, 124 p. (Collection Parcours)
- GIGUÈRE, Paul-André. « La Bible : Parole de Dieu ou parole des hommes? », *Revue Notre-Dame*, n° 5, mai 1991, p. 1-13.
- HARI, Albert, et Charles SINGER. *Découvrir l'Ancien Testament aujourd'hui*, Strasbourg, Signe, 1994, 263 p.
- LA DIFFUSION CATÉCHISTIQUE-LYON. *Racontez-nous l'Ancien Testament*, Bourges, Tardy, 1976, 160 p.
- LESTIENNE, Michel. *Comment la Bible a été écrite*, Paris, Desclée de Brouwer et Bellarmin, 1976, 121 p. (Collection Croire aujourd'hui)
- LES MYSTÈRES DE LA BIBLE. *Sciences & vie junior*, dossier hors série, n° 29, juillet 1997, 113 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'Ancien Testament. Le comprendre pour le raconter et le faire raconter*, Québec, Direction de l'enseignement catholique, 1998, 41 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les images de leur vie. Quatre démarches d'exploration des textes bibliques*, Québec, Direction de l'enseignement catholique, 1994, 51 p.
- MONLOUBOU, Louis. *L'Ancien Testament, porte de l'Évangile*, Paris, Le Centurion, 1974, p. 15 à 30. (Collection Croire et comprendre)
- PRÉVOST, Jean-Pierre. *Pour lire les prophètes*, Ottawa/Paris, Novalis/Cerf, 1995, 204 p.
- SCHNEIDERS, Sandra M. *Le texte de la rencontre*, Paris/Montréal, Cerf/Fides, 1995, 332 p.
- SEVIN, Marc. *La Bible dit-elle la vérité?*, Paris, Cerf, 64 p. (Collection Les carnets Fête et Saisons, n° 16)
- VERRACCHIA, Jean-Claude. *La Bible mode d'emploi*, Dammarie-lès-Lys/Villiers-le-Bel, Vie et Santé/Société biblique française, 1995, 128 p.
- VOGELS, Walter. *Abraham et sa légende*, Montréal/Paris, Médiaspaul/Cerf, 1996, 355 p.
- VOGELS, Walter. *Nos origines*, Ottawa, Novalis, 1992, 198 p.

Volet 2 : Des projets qui appellent à vivre des départs

CASPAR, Robert. « Dieu unique », *2000 ans de christianisme*, t. IV, Paris, AUFADI et S.H.C. INTERNATIONAL, 1976, p. 78-80.

COLLIN, Matthieu, *Abraham*, Paris, Éditions du Cerf, 1986, 67 p. (Collection Cahiers Évangile, n° 56)

DALMAIS, I.H., *La foi au Christ parmi les religions des hommes*, Paris, Desclée de Brouwer et Bellarmin, 1978, 146 p. (Collection Croire aujourd'hui)

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

EN COLLABORATION. « La longue marche d'Abraham », dans *Aujourd'hui la Bible*, t. 1, Paris, S.E.F.A.G. et Pierre de Beaumont-Fayard-Mame (textes bibliques), 1981, p. 102-105. (Collection Le Livre de Paris)

EN COLLABORATION. « Le premier père croyant », dans *Aujourd'hui la Bible*, t. 1, Paris, S.E.F.A.G. et Pierre de Beaumont-Fayard-Mame (textes bibliques), 1981, p. 121-122. (Collection Le Livre de Paris)

GAUBERT, Henri. *Abraham, l'ami de Dieu*, Paris, Mame, 1964, 260 p.

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

LEMAÎTRE, Henri. « Abraham le père des croyants », dans *Aujourd'hui la Bible*, t. 1, Paris, S.E.F.A.G. et Pierre de Beaumont-Fayard-Mame (textes bibliques), 1981, p. 101. (Collection Le Livre de Paris)

MICHAUD, Robert. *Les patriarches, histoire et théologie*, Paris, Éditions du Cerf, 1975, 176 p. (Collection Lire la Bible/42)

MILOT, Jean-René. *L'Islam et les musulmans*, Montréal, Fides, 1975, 191 p. (Collection Regards scientifiques sur les religions)

MUHARREM SEN. « Abraham et l'Islam », dans *Aujourd'hui la Bible*, t. 1, Paris, S.E.F.A.G. et Pierre de Beaumont-Fayard-Mame (textes bibliques), 1981, p. 126. (Collection Le Livre de Paris)

NOËL, Gabrielle. *Marie de l'Incarnation*, Sainte-Foy, Éditions Anne Sigier, 1989, 71 p.

PARROT, André. « Abraham et l'histoire », dans *Aujourd'hui la Bible*, t.1, Paris, S.E.F.A.G. et Pierre de Beaumont-Fayard-Mame (textes bibliques), 1981, p. 99-100. (Collection Le Livre de Paris)

RICHARD-MOLARD, Georges. « Abraham... image de Dieu le père », dans *Aujourd'hui la Bible*, t. 1, Paris, S.E.F.A.G. et Pierre de Beaumont-Fayard-Mame (textes bibliques), 1981, p. 124. (Collection Le Livre de Paris)

SIGIER, Anne, et Louis PARADIS. *Abraham et Moïse. Marcher dans la foi pour vivre l'alliance*, Sainte-Foy, Éditions Anne Sigier, 1993, 49 p. (Collection Parole et joie)

Volet 3 : Des projets qui impliquent des obstacles à surmonter

CHOURAQUI, André. *Moïse. Voyage aux confins d'un mystère révélé et d'une utopie réalisable*, Monaco, Éditions du Rocher, 1995, 502 p.

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

DURAND, Guy, et Thérèse VANIER. « Demain, une société sans souffrance? », *Revue Notre-Dame*, n° 7, juillet-août 1995, 32 p.

FILIPOVIC, Zlata. *Le journal de Zlata*, Paris, Robert Laffont, 1993, 224 p.

JACQUES, Alain. *Une âme, Une équipe. Docteur Paul David. Institut de cardiologie de Montréal*, Montréal, Québec, Laporte et cie (éditeurs), 1985, 288 p.

JEREMY SILVER, Daniel. *Moïse. Images et reflets*, Paris, Fayard, 1984, 400 p.

KING, Martin Luther. *La force d'aimer*, Paris, Casterman, 1963, 261 p.

MICHAUD, Robert. *Moïse. Histoire et théologie*, Paris, Éditions du Cerf, 1979, 193 p. (Collection Lire la Bible/49)

MILOT, Jean-René. *L'Islam et les musulmans*, Montréal, Fides, 1975, 191 p. (Collection Regards scientifiques sur les religions)

MONBOURQUETTE, Jean. *Grandir : aimer, perdre et grandir. L'art de transformer une perte en gain*, Ottawa, Éditions du Richelieu, 1984, 147 p.

SIGIER, Anne, et Louis PARADIS. *Abraham et Moïse. Marcher dans la foi pour vivre l'alliance*, Sainte-Foy, Éditions Anne Sigier, 1993, 49 p. (Collection Parole et joie)

Volet 4 : Des projets qui comportent des relations à entretenir

COLLECTIF. « Villes cosmopolites et sociétés pluriculturelles », *Revue internationale d'action communautaire*, vol. 21, n° 61, printemps 1989, 200 p.

COLLECTIF RÉALISÉ PAR DES JEUNES DE 12 À 20 ANS. *Nos cris et nos rêves*, Ottawa, Novalis, Université Saint-Paul, 1989, 256 p.

DUFOUR, Xavier-Léon (dir.). *Vocabulaire de théologie biblique*, Paris, Éditions du Cerf, 1981, 1 404 p. (articles « David » et « pardon »)

« Gandhi, Mohandas », *Encyclopédie Microsoft (R) Encarta (R) 97*. (c) 1993-1996.

LAPIERRE, Dominique, et Larry COLLINS. *Cette nuit la liberté. Le triomphe et la tragédie de Gandhi*, Paris, Éditions du Club France Loisirs avec l'autorisation des Éditions Robert Laffont, 1983, 560 p.

LEPAGE, Louise, et Michel MELANSON. *Ma classe et moi, La gestion des conflits au secondaire*, Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec, 1994, 92 p.

MONBOURQUETTE, Jean. *Comment pardonner?*, Ottawa et Paris, Novalis et Éditions du Centurion, 1992, 249 p.

PALOMARES, Uvaldo, et autres. *Programme de développement affectif et social — Prévention et résolution des conflits*, Montréal, Actualisation, 1987, 295 p.

Volet 5 : Des projets qui exigent de se donner une discipline de vie

CHABOT, Paul-Eugène, et Théodule REY-MERMET. « La conscience, force de la liberté? », *Revue Notre-Dame*, n° 11, décembre 1992, 30 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC. *Charte des droits et libertés de la personne*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979, 17 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. *La Charte des droits et libertés de la personne du Québec... en résumé*, Québec, 1997, 28 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. *Répertoire des documents*, Direction de l'éducation et des communications, Québec, avril 1997, 164 p.

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

DUFOUR, Simon. *Devenir libre dans le Christ : éduquer à la foi aujourd'hui*, Sainte-Foy, Éditions Anne Sigier, 1987, 221 p.

DUFOUR, Xavier-Léon (dir.). *Vocabulaire de théologie biblique*, Paris, Éditions du Cerf, 1981, 1 404 p. (articles « loi » et « sabbat »)

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

LEBLANC, Marc, et Michel LEMAY. « Délinquance : Est-il toujours trop tard? », *Revue Notre-Dame*, n° 7, juillet-août 1996, 30 p.

TOTH, Pierre, et Julien HARVEY. « Les droits de la personne. Le prix de la liberté? », *Revue Notre-Dame*, n° 1, janvier 1991, 31 p.