

PROGRAMME D'ÉTUDES

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE 3^E ANNÉE DU SECONDAIRE

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1996 —96-0371

ISBN 2-550-30405-5

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 1996

La ministre de l'Éducation

Ce nouveau programme d'enseignement moral et religieux catholique pour la troisième 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 1996 aux fins de l'enseignement moral et religieux catholique. Il sera d'application obligatoire à compter du 1^{er} juillet 1997.

PAULINE MAROIS

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

Collaboration spéciale

Richard Guay
Marcel Ross

Traitement de texte

Marleine Guillot

Remerciements

Nous tenons à remercier particulièrement les conseillers et les conseillères en éducation chrétienne, les conseillers et les conseillères en enseignement moral et religieux catholique, les enseignants et les enseignantes de 3^e secondaire ainsi que les répondants régionaux de l'enseignement catholique 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	3
1 La mission de l'école	5
2 Les principes directeurs	5
2.1 Le développement de la personne	5
2.2 L'apprentissage moral	6
2.3 L'héritage culturel religieux québécois et l'interculturalisme	7
3 Les compétences à acquérir	8
3.1 La compétence générale	8
3.2 Les compétences particulières	9
3.3 Les compétences transversales	11
4 La démarche pédagogique	12
4.1 Les étapes de la démarche pédagogique	13
4.1.1 La première étape : la préparation	13
4.1.2 La deuxième étape : l'exécution	14
4.1.3 La troisième étape : l'intégration	14
4.2 La démarche pédagogique et le développement du jugement moral	16
4.3 La démarche pédagogique et la gestion de classe	16
4.3.1 La gestion des ressources matérielles	16
4.3.2 La gestion des ressources humaines	17
5 L'évaluation des apprentissages	17
5.1 Les objets de l'évaluation pédagogique	17
5.2 Les modalités de l'évaluation pédagogique	18
5.2.1 L'évaluation formative interactive	18
5.2.2 L'évaluation formative d'étape	18
5.3 L'utilisation des résultats	18
6 Les relations entre le présent programme et les autres programmes d'études	19
6.1 L'enseignement moral et religieux catholique et les autres matières	19
6.2 L'enseignement moral et religieux catholique au secondaire	19
7 Les fonctions particulières du programme dans l'ensemble de l'éducation chrétienne	19
8 La structure du programme	20
9 Le bon usage du programme	24
9.1 Les volets d'introduction et de conclusion (volets 1 et 6)	24
9.2 Les volets thématiques (volets 2, 3, 4 et 5)	24
9.3 La bibliographie	26

DEUXIÈME PARTIE : LA DESCRIPTION DU PROGRAMME PAR VOLET .. 27

VOLET 1 : INTRODUCTION AU PROGRAMME 29

1.1	Les buts poursuivis	31
1.2	Tableau de synthèse du volet 1	32

VOLET 2 : LE MONDE 33

2.1	Les jeunes de 14 ou 15 ans et leur rapport avec le monde	35
2.2	La compétence particulière	36
2.3	Le développement du jugement moral	36
2.4	Préliminaires	37
2.4.1	Des concepts à définir	37
2.4.2	Des types de langages	37
2.5	Les sources d'information utiles à l'acquisition de la compétence	38
2.5.1	La diversité	38
2.5.2	La tradition judéo-chrétienne	40
2.5.3	L'action	41
2.5.4	L'intériorité	41
2.6	Tableau de synthèse du volet 2	44
2.7	Pistes d'application de la démarche pédagogique	46

VOLET 3 : LE MAL ET LA SOUFFRANCE 49

3.1	Les jeunes de 14 ou 15 ans et leur rapport avec le mal et la souffrance	51
3.2	La compétence particulière	52
3.3	Le développement du jugement moral	52
3.4	Préliminaires	53
3.4.1	Des concepts à définir	53
3.4.2	Les cinq formes du mal	53
3.5	Les sources d'information utiles à l'acquisition de la compétence	54
3.5.1	La diversité	54
3.5.2	La tradition judéo-chrétienne	56
3.5.3	L'intériorité	58
3.5.4	L'action	59
3.6	Tableau de synthèse du volet 3	60
3.7	Pistes d'application de la démarche pédagogique	62

VOLET 4 : LES SYMBOLES	65
4.1 Les jeunes de 14 ou 15 ans et leur rapport avec les symboles	67
4.2 La compétence particulière	68
4.3 Le développement du jugement moral	68
4.4 Les conditions de réussite	69
4.5 Préliminaires	69
4.5.1 Des concepts à définir	69
4.5.2 Les caractéristiques de l'élément symbolisant	70
4.5.3 Les fonctions particulières du symbole	70
4.6 Les sources d'information utiles à l'acquisition de la compétence	71
4.6.1 L'intériorité	71
4.6.2 La tradition judéo-chrétienne	71
4.6.2.1 Le symbole de l'eau	72
4.6.2.2 Le symbole de la lumière	73
4.6.2.3 Le symbole de la croix	75
4.6.3 La diversité	76
4.6.4 L'action	77
4.7 Tableau de synthèse du volet 4	78
4.8 Pistes d'application de la démarche pédagogique	80
 VOLET 5 : LA VIE	 83
5.1 Les jeunes de 14 ou 15 ans et leur rapport avec la vie	85
5.2 La compétence particulière	86
5.3 Le développement du jugement moral	86
5.4 Les sources d'information utiles à l'acquisition de la compétence	87
5.4.1 La tradition judéo-chrétienne	87
5.4.2 La diversité	89
5.4.3 L'intériorité	90
5.4.4 L'action	91
5.5 Tableau de synthèse du volet 5	92
5.6 Pistes d'application de la démarche pédagogique	94
 VOLET 6 : CONCLUSION DU PROGRAMME	 99
6.1 Les buts poursuivis	99
6.2 Tableau de synthèse du volet 6	100
 BIBLIOGRAPHIE	 101

LISTE DES TABLEAUX ET DES SCHÉMAS

Tableau 1

Les volets thématiques et les compétences particulières 10

Schéma 1

L'enseignement moral et religieux catholique et
le développement des compétences transversales 11

Schéma 2

La dynamique créée par la démarche pédagogique 13

Tableau 2

Les étapes de la démarche pédagogique 15

Tableau 3

La structure du programme 22

Tableau 4

Tableau de synthèse du volet 1 32

Tableau 5

Tableau de synthèse du volet 2 44

Tableau 6

Tableau de synthèse du volet 3 60

Tableau 7

Tableau de synthèse du volet 4 78

Tableau 8

Tableau de synthèse du volet 5 92

Tableau 9

Tableau de synthèse du volet 6 100

INTRODUCTION

Le présent programme est préparé à l'intention de tous les élèves de la 3^e année du secondaire inscrits au cours d'enseignement moral et religieux catholique, que l'école qu'ils et elles fréquentent soit publique ou privée, pour francophones ou pour anglophones. On y décrit les apprentissages essentiels que l'on peut raisonnablement espérer faire acquérir aux élèves de 14 ou 15 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 1985. Il repose sur les récents développements de la réflexion éducative du Comité catholique et du Conseil supérieur de l'éducation.

Dans le rapport d'une étude sur la situation de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire², le Comité catholique suggérait de réduire les objectifs et les contenus théologiques des programmes du 1^{er} cycle et d'en simplifier le langage. Il proposait qu'on tienne compte, dans ces programmes, des situations culturelles et sociales nouvelles, qu'on amène l'élève à s'interroger pour l'aider à se situer dans le monde d'aujourd'hui, qu'on y utilise davantage des récits biographiques, des témoignages vivants et inspirants.

Dans un avis au ministre de l'Éducation, 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 secondaire³». À cet égard, il indiquait 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 secondaire⁴;
- on tienne compte de six apprentissages essentiels, soit permettre à l'élève de se situer par rapport aux principaux éléments de la tradition judéo-chrétienne, de s'ouvrir au monde de l'intériorité, de considérer la diversité religieuse avec respect et intelligence, d'exercer son jugement moral, de lire la Bible dans son sens originel et dans sa signification pour

-
1. Voir à ce sujet 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.
 3. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Comité catholique. *Avis au ministre de l'Éducation, juin 1991 : l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire, pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et aux contextes actuels*, Québec, Direction des communications, juin 1991, p. 1.
 4. *Ibid.*, p. 3-5.

aujourd'hui et d'interpréter des faits de vie et d'actualité à la lumière de l'expérience judéo-chrétienne⁵;

- 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 essentiels⁶.

Dans un avis à la ministre de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation rappelait pour sa part 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 programme⁷». Aussi, il recommandait que dans la révision future des programmes au secondaire, on tienne compte du «développement de cette aptitude fondamentale qu'est la pensée critique⁸».

Dans ce programme, on cherche à traduire l'ensemble des considérations et des propositions de la réflexion éducative évoquée. Pour ce faire, on s'appuie sur les résultats de consultations menées auprès d'enseignantes et d'enseignants, de conseillères et de conseillers en éducation chrétienne, de conseillères et de conseillers en enseignement moral et religieux catholique et de répondants régionaux de l'enseignement catholique. De plus, ce 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 la mission de l'école québécoise et on expose les grandes orientations qui sont à la base de ce programme. Dans la seconde, on décrit l'ensemble des six volets du programme en utilisant leurs principaux éléments constitutifs. Une bibliographie comprenant des documents officiels, des volumes et des périodiques complète le tout.

5. 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. 7-10.

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

7. 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.

8. *Ibid.*, p. 44.

PREMIÈRE PARTIE

LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU PROGRAMME

Les orientations générales de ce programme découlent de la mission de l'école québécoise, du profil psychosocial des jeunes de 14 ou 15 ans 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 avec ce programme et dans les stratégies qui permettent leur acquisition.

1 LA MISSION DE L'ÉCOLE

À l'instar des autres programmes d'études, ce programme s'inscrit dans la mission éducative de l'école québécoise qui vise à outiller les jeunes pour la vie en les aidant à développer toutes les dimensions de leur personne. On y estime leurs besoins de connaître, d'aimer et de se réaliser et on leur fait acquérir des compétences qui ouvrent la voie à une vie réussie sur le plan personnel comme sur le plan social. On y considère leur aspiration à l'autonomie, à la liberté et au bonheur.

Par la possibilité qu'il offre aux élèves d'explorer le champ de connaissances et de significations que constitue la religion judéo-chrétienne, ce programme d'enseignement moral et religieux catholique participe au développement intégral de la personne.

2 LES PRINCIPES DIRECTEURS

L'enseignement moral et religieux catholique, parce qu'on veut qu'il participe au développement intégral de la personne, s'inspire de trois principes directeurs. Ceux-ci tiennent compte de la mission de l'école, du profil psychosocial de l'élève⁹ 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 la vie, s'ouvrir à Dieu). Pour ce faire, 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 jeunes de 14 ou 15 ans sont au cœur de l'adolescence. Ils et elles traversent une phase importante dans le processus de formation de leur identité en raison des transformations vécues. Sur le plan physique, la jeune adolescente a pratiquement son corps de femme et le jeune adolescent est en période de transformation corporelle rapide. L'intérêt de l'un et de l'autre pour le sexe opposé devient plus manifeste. Sur le plan émotif, tantôt les adolescents et les adolescentes sont expansifs, exubérants et extravertis, tantôt ils sont boudeurs et de mauvaise humeur, leur vie émotionnelle complexe les amenant à éprouver des sentiments d'instabilité et

9. Chaque fois que le mot «élève» est utilisé dans ce programme, il renvoie aussi bien à l'adolescent qu'à l'adolescente de 3^e secondaire.

à devenir parfois apathiques. Aussi les adolescents et les adolescentes dissimulent-ils leurs sentiments profonds. Sur le plan de leur affirmation personnelle, ils sont à la recherche d’eux-mêmes et du bonheur, se comparant souvent aux autres pour s’en rapprocher ou pour s’en distinguer, parfois anxieux d’être ou de ne pas être aimés. De plus, leurs goûts et leurs champs d’intérêt individuels se précisent. Sur le plan intellectuel, les jeunes de 3^e secondaire prennent peu à peu conscience de la vigueur de leur réflexion et aiguisent leur sens critique. Ils et elles affirment ou contredisent avec fierté ou timidité. Ils et elles apprennent à distinguer la réalité du rêve, la science de la fiction et la connaissance structurée de l’élan créatif de l’imagination. Sur le plan social, ils et elles s’intéressent aux questions culturelles, politiques et socio-économiques. Ils et elles prennent part à la vie sociale, que ce soit à l’intérieur de leur classe, de leur groupe de loisirs, dans un milieu de travail ou dans la communauté que constitue leur quartier ou leur village. Là où ils et elles se trouvent avec les autres, les jeunes cherchent à prendre leur place, à être reconnus, à être utiles et à ouvrir de nouvelles fenêtres sur le monde et sur l’univers. Sur le plan spirituel, les adolescents et les adolescentes de 14 ou 15 ans sont comme jamais auparavant à la recherche d’un sens à l’existence. Dans des situations de solitude et de silence, ils cherchent et ils se cherchent.

À partir des thèmes et des éléments de contenu que l’on y propose, ainsi que des compétences qu’il permet d’acquérir, l’enseignement moral et religieux catholique de 3^e secondaire contribue au développement intégral des jeunes en faisant appel aux forces vives qui sont inhérentes aux différents aspects de leur croissance sur les plans intellectuel, affectif, social, spirituel, de même qu’à celles qui sont liées à leur affirmation personnelle et à leur recherche d’un sens à l’existence. Dans ce programme, on permet notamment aux jeunes d’avoir un éclairage significatif sur des réalités existentielles avec lesquelles ils et elles se trouvent de plus en plus en contact : le monde, le mal et la souffrance, le langage symbolique et la vie. On leur donne également l’occasion d’exprimer ce qu’ils et elles vivent et ce que ces jeunes ressentent au regard de ces réalités et on y propose des attitudes qui conviennent à une croissance harmonieuse telles que l’audace, le courage, la confiance, la persévérance et l’espérance. Enfin, on leur apprend à vivre ces réalités de façon autonome et responsable, en les aidant à jeter sur elles un regard critique et en leur faisant trouver des solutions créatrices aux difficultés qu’elles font surgir.

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 ainsi qu'un sens de l'appartenance et de s'intégrer harmonieusement dans la société et dans son environnement.

Les jeunes de 14 ou 15 ans, à travers leurs expériences d’affirmation de soi, leurs relations avec les autres et leur environnement, sont appelés à exercer leur jugement. Pour orienter leurs actes, ils et elles recourent de façon plus ou moins consciente à des valeurs qui leur sont transmises par leur milieu familial ou encore par leur groupe d’amies et d’amis.

Par les activités que l’on y propose, l’enseignement moral et religieux de 3^e secondaire contribue à la formation morale des adolescents et des adolescentes. À partir de situations et de réalités liées à l’avenir du monde, à la vie, à la souffrance et au mal ainsi qu’au langage symbolique,

on les fait réfléchir et on suscite leur participation active aux discussions pour les aider à former leur jugement moral. Cette réflexion est nécessaire dans une société devenue de moins en moins homogène sur le plan des valeurs. De plus, dans l'enseignement moral et religieux de 3^e secondaire, on apprend aux jeunes, de façon particulière, le respect de la vie et de l'environnement, on encourage leur engagement concret à contribuer à la construction d'un monde meilleur, on aiguisé leur sens social et on développe 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 14 ou 15 ans vivent dans une société dont la culture est, à travers l'histoire, marquée par la tradition judéo-chrétienne. Ils et elles évoluent dans un milieu physique et humain qui montre des signes manifestes d'un héritage spirituel, moral et religieux. De plus, le pluralisme culturel et religieux québécois qui les entoure les met en contact avec d'autres manifestations culturelles et religieuses envers lesquelles ils et elles éprouvent une saine curiosité intellectuelle.

À partir des activités que l'on y propose, l'enseignement moral et religieux de 3^e secondaire permet aux adolescents et aux adolescentes de développer leur intérêt pour la tradition judéo-chrétienne. Entre autres choses, on leur donne l'occasion d'interpréter différentes réalités existentielles à la lumière de cet héritage. On leur permet également d'acquérir la capacité à se situer par rapport à certains éléments de la tradition et de la vie chrétiennes qui leur indiquent des pistes qui pourraient les aider dans leur recherche d'un sens à l'existence. Dans ce programme, on leur fait également développer une intelligence à l'égard de la diversité religieuse et on les invite à respecter les autres cultures religieuses comme étant autant d'expressions d'une recherche humaine commune de sens. Dans ce programme, on fait aussi appel à l'éclairage scientifique, notamment à l'astrophysique et à la médecine, pour amener les jeunes à explorer d'autres voies susceptibles d'alimenter leur recherche.

3 LES COMPÉTENCES À ACQUÉRIR

Les principes directeurs de l'enseignement moral et religieux catholique annoncent déjà l'ensemble des compétences¹⁰ que permet d'acquérir ce programme. Il s'agit, dans l'ordre, d'une compétence générale, de compétences particulières et de compétences transversales¹¹.

3.1 La compétence générale

La compétence générale traduit l'objectif global poursuivi par ce programme. Elle s'énonce ainsi :

**«Construire du sens» dans ses rapports avec le monde, le mal
et la souffrance, les symboles et la vie,
en recourant notamment à la tradition judéo-chrétienne.**

Cette compétence générale, dont l'acquisition sera toujours à poursuivre au fil de la vie, indique la priorité accordée dans ce programme aux préoccupations particulières des élèves de 14 ou 15 ans au regard de certaines réalités existentielles. C'est ainsi que l'enseignement moral et religieux catholique prend un sens pour eux et pour elles. 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.

«Construire du sens»...

Le mot «construire» est actif. Il évoque l'idée de rechercher, de disposer et d'arranger différents éléments pour former un tout cohérent et durable. Dans ce programme, l'objet du mot «construire» est la recherche d'un sens à l'existence à partir de l'expérience spirituelle, morale et religieuse des élèves. Cet exercice a pour but de les aider dans leur recherche d'identité et de bonheur. Par ce moyen, on les invite à agir dans l'espérance et à relever au jour le jour les défis de croissance qui se présentent à eux et à elles.

Déjà, à leur âge, les adolescents et les adolescentes de 14 ou 15 ans possèdent différents acquis spirituels, moraux et religieux. Ils leur ont été transmis par la famille, par l'école, par l'Église et par la culture environnante : celle du quartier, des loisirs, des médias, etc. Ces acquis constituent autant d'éléments de base qui peuvent contribuer à la recherche d'un sens à l'existence. Cette recherche étant perfectible et jamais terminée, ils sont invités à la poursuivre à travers l'étude des problématiques traitées dans ce programme. Ce faisant, ils consulteront

10. Le concept de «compétence» comprend les trois grands domaines d'apprentissage que tout programme de formation doit contenir en vue du développement global de l'élève. Il s'agit des «savoirs» (plan cognitif), des «savoir-être» (plan affectif) et des «savoir-faire» (plan des habiletés). 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» et à «leur apprendre à être».

11. 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 spécialité de celle-ci.

des sources d'information susceptibles d'alimenter leur recherche, d'enrichir et de leur faire réévaluer leurs acquis. Ainsi, la compétence à «construire du sens» les amène à reconsidérer «l'ancien et le nouveau», c'est-à-dire à tenter de reformuler leur expérience spirituelle, morale et religieuse en conjuguant leurs acquis et leurs découvertes.

... dans ses rapports avec le monde, le mal et la souffrance, les symboles et la vie...

Les expressions «rapport» ou «pas rap» font partie du langage des jeunes de 14 ou 15 ans. Parfois, ils et elles les utilisent pour manifester leur difficulté devant une tâche à accomplir ou encore leur peine à cerner l'utilité qu'elle pourrait avoir pour leur vie. À d'autres occasions, elles expriment l'apathie des jeunes devant les réalités du monde dans lequel ils et elles vivent. Souvent, elles expriment subtilement leur recherche de sens relativement à des situations de vie difficiles auxquelles ils et elles doivent quotidiennement faire face. Parfois, elles sont la manifestation du besoin qu'on leur vienne en aide pour répondre à leur interrogations existentielles. Les jeunes de 14 ou 15 ans ont de plus en plus conscience des rapports qui les lient au monde, au mal et à la souffrance, au langage symbolique et à la vie. Ces réalités universelles ont quelque chose à voir avec leurs expériences spirituelles, morales et religieuses. Ainsi, la compétence à «construire du sens» s'acquerra à partir de ces quatre thèmes et des problématiques qu'ils soulèvent.

... en recourant notamment à la tradition judéo-chrétienne.

Quatre sources d'information complémentaires contribueront à l'acquisition de la compétence générale. Il s'agit de la diversité, de l'intériorité, de l'action et de la tradition judéo-chrétienne. Les contenus relatifs à ces ressources ont été retenus en fonction des capacités psychopédagogiques des jeunes de 14 ou 15 ans et en tenant compte de leur réalité sociale actuelle.

L'exploitation de la «diversité» permettra aux élèves de prendre conscience que d'autres religions et d'autres cultures apportent un éclairage sur les réalités existentielles universelles qui leur sont soumises. Ils et elles pourront percevoir l'originalité et la complémentarité des pistes qu'elles suggèrent. Sur le chapitre de la diversité, l'éclairage scientifique sera parfois mis à contribution sur le chapitre de l'«intériorité», les élèves prendront conscience des voies profondes et intimes à travers lesquelles des personnes recherchent et trouvent du sens dans leurs rapports avec le monde, le mal et la souffrance, les symboles et la vie. À travers l'«action», les élèves découvriront que c'est par la motivation à agir et par des engagements concrets que des personnes expriment leur recherche de sens et témoignent des valeurs morales qui les inspirent. Enfin, la «tradition judéo-chrétienne» occupera une place de premier plan pour la recherche. Des données doctrinales et des textes bibliques issus du christianisme éclaireront les différents aspects des problèmes abordés.

3.2 Les compétences particulières

Dans le programme, la compétence générale se divise en compétences particulières. Énoncées en fonction d'un aspect particulier de l'expérience des jeunes de 14 ou 15 ans, elles leur permettent d'acquérir des connaissances bibliques, d'adopter des attitudes et de développer des

habiletés qu'ils et elles pourront utiliser dans d'autres situations de vie. Le tableau qui suit présente les compétences particulières inhérentes aux quatre volets thématiques du programme.

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

THÈMES ¹²	COMPÉTENCES PARTICULIÈRES ¹³
Volet 2 Le monde	L'élève est capable de dégager, à travers différentes représentations du monde, des pistes de réflexion qui éclairent sa recherche de sens.
Volet 3 Le mal et la souffrance	L'élève est capable de déceler, dans l'expérience du mal et de la souffrance, des voies de libération et de salut qui éclairent sa recherche de sens.
Volet 4 Les symboles	L'élève est capable d'interpréter des symboles de l'univers culturel religieux en vue d'éclairer sa recherche de sens.
Volet 5 La vie	L'élève est capable de reconnaître, dans l'expérience humaine et religieuse, des repères qui éclairent sa recherche d'un sens à la vie.

12. C'est par souci pédagogique et par cohérence théologique que nous proposons cette séquence dans le traitement des volets thématiques. S'il le désire, le personnel enseignant peut aborder simultanément deux, trois ou les quatre thèmes, les problématiques qu'ils soulèvent étant étroitement liées. De plus, le volet 4 *Les symboles* pourrait constituer une trame de fond dans le traitement des trois autres volets thématiques.

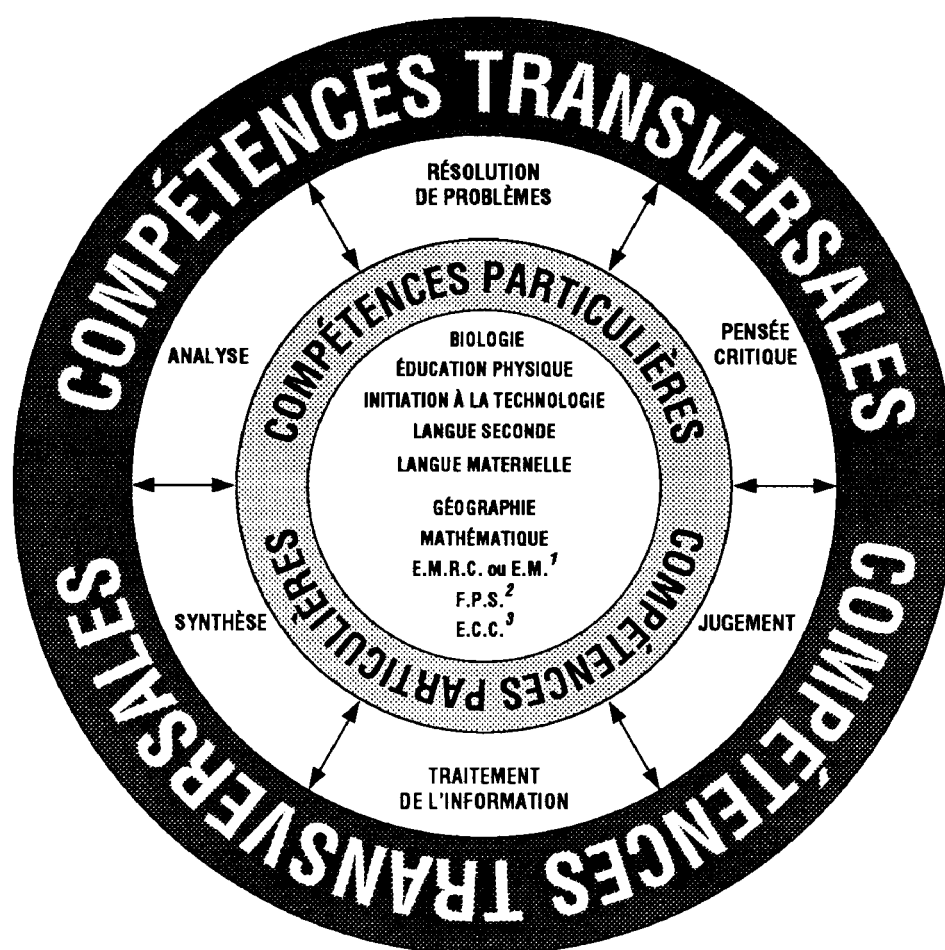
13. Les volets 1 et 6 sont respectivement des volets d'introduction et de conclusion du programme. Ils ne visent pas l'acquisition de compétences particulières et c'est la raison pour laquelle ils ne figurent pas dans le tableau.

3.3 Les compétences transversales

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

Le schéma suivant illustre la contribution de l'enseignement moral et religieux catholique de 3^e secondaire à l'acquisition de compétences transversales.

Schéma 1 – L'ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE ET LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES



1. Enseignement moral et religieux catholique ou Enseignement moral

2. Formation personnelle et sociale

3. Éducation au choix de carrière

À travers la diversité des activités d'apprentissage proposées, les élèves sont amenés à mieux se connaître, à découvrir leurs richesses et leur potentiel, à augmenter leur estime personnelle et à développer leur capacité à vivre avec les autres, à cultiver leurs sentiments de compétence et de satisfaction dans l'accomplissement des tâches demandées. Durant les cours d'enseignement religieux, de multiples occasions de mieux comprendre leur environnement, de vivre en harmonie avec lui et de l'exploiter convenablement leur sont offertes. On met également l'accent sur leur goût de la lecture, de l'écriture et sur leur capacité à communiquer oralement. On leur donne souvent l'occasion d'acquérir des connaissances sur certaines méthodes comme la recherche, le traitement des sources d'information, la gestion du temps et du travail, l'organisation de la pensée, la logique dans le raisonnement, la résolution de problèmes et la prise de décision.

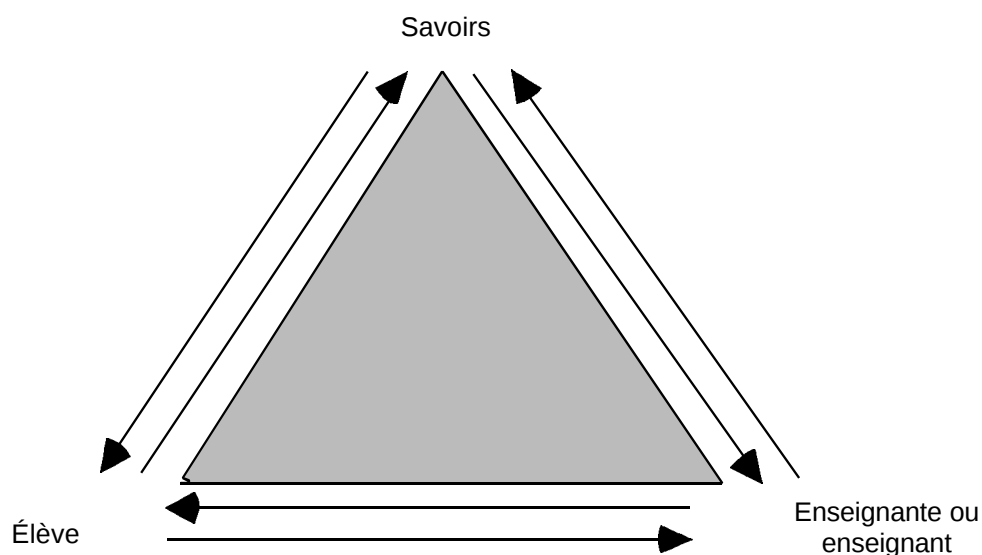
En participant à des tâches nombreuses et diversifiées, les élèves satisfont leur curiosité intellectuelle, aiguisent leur souci de l'exactitude, apprécient l'esprit et le travail d'équipe, entretiennent le respect de l'autre et l'acceptation des différences et acquièrent la persévérance, le goût du 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 et des connaissances qui leur permettent d'assimiler leurs savoirs, c'est-à-dire d'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. En classe d'enseignement moral et religieux catholique, les élèves sont aussi sensibilisés aux valeurs véhiculées par les médias et amenés à discerner les comportements moraux qui sont compatibles avec celles qu'ils ou elles privilégient. 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 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 des autres programmes, en enseignement moral et religieux catholique on les aide à mieux comprendre le monde dans lequel ils et elles vivent et le rôle qu'ils et elles sont appelés à y jouer.

4 LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Dans ce programme, on conçoit l'apprentissage comme un processus de changement intérieur qui favorise l'accroissement de la personnalité de l'élève. On le fonde sur une démarche pédagogique où l'élève, le personnel enseignant et les savoirs sont en interaction dynamique. On y affirme 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 également 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 ce dernier doit acquérir. On y soutient enfin que les savoirs religieux, s'ils sont présentés de façon dynamique et attrayante, peuvent être un facteur qui stimule sa croissance. Le schéma suivant présente la dynamique que crée la démarche pédagogique, dans ce programme, entre ses trois éléments essentiels.

Schéma 2 – LA DYNAMIQUE CRÉÉE PAR LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE



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'intégration. À travers ces 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. L'élève y prend connaissance de la compétence particulière à acquérir, cherche à percevoir son sens et sa portée, dit ce qu'il sait et ce qu'il pense de cette compétence, des expériences existentielles et bibliques auxquelles elle renvoie et de la problématique qu'elle soulève. Il dit également ce sur quoi il s'interroge au regard de cette compétence.

L'élève prend connaissance de la tâche d'apprentissage proposée et se motive en cherchant à découvrir en quoi son exécution pourrait lui être utile dans la vie. Il planifie son travail en fonction de la tâche à accomplir. Il anticipe les stratégies susceptibles de lui faire atteindre son but.

En présentant la compétence à acquérir, en cherchant à en faire saisir, par l'élève, le sens, la portée et la problématique qu'elle soulève, en suscitant le questionnement, en expliquant la tâche à effectuer, en informant l'élève sur les ressources disponibles et en le motivant, à cette première étape, l'enseignante ou l'enseignant réunit les meilleures conditions pour

l'apprentissage. Tout en se révélant une initiatrice ou un initiateur, elle ou il joue un rôle d'agent catalyseur.

4.1.2 La deuxième étape : l'exécution

Cette étape amène progressivement l'élève placé en situation d'apprentissage à acquérir la compétence particulière visée et à utiliser certaines stratégies cognitives et métacognitives¹⁴ qui concernent la tâche à exécuter. L'élève gère son travail et son environnement, il consulte et utilise les ressources disponibles, il verbalise ses réussites et les difficultés qu'il éprouve, il cherche des pistes de réponse à la problématique et aux questions soulevées au cours de la première étape, il éclaire et enrichit ses perceptions et il vérifie ses acquis.

En faisant répéter par l'élève l'objectif à poursuivre ou la compétence à acquérir, en expliquant à celui-ci les stratégies d'apprentissage nécessaires à l'exécution de la tâche, en l'accompagnant et en le stimulant pour leur utilisation, en l'aidant à gérer son travail, en soulignant ses acquis, en portant une attention particulière aux élèves en difficulté, à cette deuxième étape, l'enseignante ou l'enseignant se révèle un guide et joue 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. Il objective les connaissances acquises, plus particulièrement celles qui ont trait aux questions de départ et il exprime comment et pourquoi il a appris. Il rapporte ses forces et ses difficultés au regard des stratégies utilisées et il cherche des façons de surmonter ces difficultés s'il avait à recourir de nouveau à ces stratégies. Il utilise les savoirs acquis dans d'autres situations, telles ses expériences personnelles ou celles d'autres personnes. L'élève exprime ce qu'il pense des compétences acquises, ce qu'il ressent devant elles et il cherche à savoir en quoi elles 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 ce qu'il a appris peut lui être utile, au cours de cette troisième étape, l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle d'agent intégrateur.

Le tableau suivant schématise la démarche pédagogique en ses trois étapes.

14. Les stratégies cognitives regroupent l'ensemble des tâches qui permettent à l'élève d'acquérir ses savoirs. Par exemple, 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. Les stratégies métacognitives regroupent l'ensemble des tâches à travers lesquelles l'élève évalue lui-même ou remet en question ses stratégies cognitives. Les grilles d'autoévaluation et toutes les formes d'objectivation en sont des exemples.

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 ce qu'il sait de la compétence et des expériences personnelles et collectives auxquelles elle renvoie. - suscite le questionnement et fait cerner une problématique. - motive l'élève et l'initie à la tâche à exécuter. Elle ou il est l'agent CATALYSEUR de l'expérience d'apprentissage.	- prend connaissance de la compétence à acquérir et cherche à en saisir le sens et la portée. - exprime ce qu'il sait de la compétence et des expériences auxquelles elle renvoie. - formule ses questions et cerne une problématique. - prend connaissance de la tâche à accomplir et cherche à en voir l'utilité pour sa vie. Il 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 problématique. - guide et stimule l'élève dans sa recherche et l'aide à gérer son travail. - porte une attention particulière aux élèves en difficulté. Elle ou il est l'agent 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. - gère son travail ainsi que les ressources mises à sa disposition; cherche des pistes de réponse aux questions de départ; enrichit ses perceptions; vérifie ses acquis. Il EXÉCUTE l'expérience d'apprentissage.
TROISIÈME ÉTAPE : L'INTÉGRATION	
- invite l'élève à dire ce qu'il a appris (découvertes, réponses aux questions, problématique) à travers différents moyens d'expression. - invite l'élève à dire les conséquences de ce qu'il a appris pour sa vie personnelle. - invite l'élève à utiliser la compétence acquise dans une autre situation de vie. Elle ou il est l'agent INTÉGRATEUR de l'expérience d'apprentissage.	- objective ses connaissances au regard de la problématique de départ, exprime comment et pourquoi il a appris et ce qu'il ressent 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). Il INTÈGRE l'expérience d'apprentissage.

4.2 La démarche pédagogique et le développement du jugement moral

Le deuxième principe directeur a mis en évidence la contribution de ce 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 liées à l'exercice de son jugement moral.

Ainsi, dans chaque volet thématique, l'étape de la préparation fournit à l'enseignante et à l'enseignant l'occasion de faire voir à l'élève différentes réalités ou situations qui font intervenir l'agir. Cette étape permet aussi de faire saisir les enjeux de ces dernières, c'est-à-dire d'évaluer ce que l'homme ou la femme a à perdre ou à gagner selon les actions qu'il ou elle choisit de faire.

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 vis-à-vis des réalités ou 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 qu'il pourrait mettre en avant par rapport aux réalités et aux situations énoncées.

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 morales suivantes : voir, discerner, juger et agir.

4.3 La démarche pédagogique et la gestion de classe

La démarche pédagogique proposée dans ce 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 évoquées, la classe d'enseignement moral et religieux catholique pourrait prendre l'aspect d'un laboratoire comportant une diversité de ressources techniques et didactiques¹⁵. Ces ressources pourraient, par exemple, être rassemblées, suivant leur genre, en des lieux permettant d'y avoir accès facilement et efficacement¹⁶. Des bibles, des dictionnaires, des périodiques, des volumes à thèmes, un globe terrestre et des cartes géographiques 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 pourraient être des

15. Évidemment, cette organisation est de beaucoup facilitée lorsque le personnel enseignant dispose d'une seule classe pour tous les groupes d'un même niveau.

16. Parmi le matériel technique, on trouve, par exemple, des crayons-feutres, des craies de couleur, des cartons, des ciseaux, des acétates, des gommettes, du ruban adhésif, des punaises, etc.

ressources précieuses. De plus, une mise en évidence de la planification du travail à effectuer à court et à moyen terme, en classe comme à la maison, pourrait être utile à l'enseignement et à l'apprentissage.

4.3.2 La gestion des ressources humaines

Sans être exclusive, 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 éventuellement intervenir pour 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 interventions du personnel enseignant, celles des élèves, à cette étape (questions, commentaires, éclaircissements, inquiétudes, etc.), doivent être soulignées comme constituant une contribution originale au cheminement du groupe. Il doit en être ainsi tout au long de la démarche. Aussi, des personnes-ressources peuvent ici animer une mise en situation motivante.

L'étape de l'exécution nécessite, en début et en fin de période, des activités collectives permettant de faire le point sur ce qui a été fait ou sur ce qui va être fait. 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 doit 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, ces dernières permettant en outre de faire l'évaluation du volet. 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.

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 cheminement de l'élève pour l'aider à se situer personnellement dans ce cheminement. Elle donne également l'occasion au personnel enseignant de juger de l'efficacité de son enseignement.

5.1 Les objets de l'évaluation pédagogique

L'évaluation pédagogique a pour objet d'évaluer tous les apprentissages nécessaires à l'acquisition des compétences particulières du programme. Dès lors, non seulement doit-elle porter sur les savoirs particuliers du programme, mais aussi sur les attitudes et les habiletés

inhérentes au processus d'apprentissage à travers lesquelles l'élève montre les compétences qu'il a acquises ou qu'il est en voie d'acquérir.

5.2 Les modalités de l'évaluation pédagogique

On distingue deux grandes formes d'évaluation. Il s'agit de l'évaluation formative et de 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 ce programme, on privilégie la première approche. On laisse la seconde à l'entière discrétion 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 cheminement de l'élève et de voir s'il est en bonne voie d'acquérir ce que l'on attend de lui. Elle suppose une attention particulière à ses comportements, à ses questions, à ses interventions et à ses erreurs en vue de réajuster, au besoin, les activités et les stratégies d'apprentissage planifiées. L'observation attentive de ce qui se passe en classe demeure la modalité la plus appropriée sur laquelle 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, si l'élève a acquis 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 de réajuster, au besoin, les activités à venir pour faciliter son cheminement.

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 par l'enseignement moral et religieux catholique, les résultats d'un élève ne devraient pas servir à le comparer aux autres élèves, mais plutôt aux comportements indicateurs énoncés. Au terme de chacun des volets, le personnel enseignant devra 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 qu'il entend prendre pour s'améliorer. En vertu des rapports élève-école-parents, ces derniers prendront connaissance de la fiche des résultats comportant l'autocritique de l'élève et pourront y apporter leurs commentaires.

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 3^e 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 3^e secondaire, à l'instar des autres matières, contribue à ce que l'élève acquière des compétences transversales. De plus, à quelques différences près, la démarche pédagogique privilégiée dans ce programme est celle qui est appliquée dans l'ensemble des disciplines scolaires.

Ce programme s'inscrit, en ce qui a trait à plusieurs aspects de son contenu, dans un rapport particulier de complémentarité avec le programme de formation personnelle et sociale et celui de formation morale. Il est notamment lié au programme de français de 3^e secondaire, puisque l'on y privilégie des stratégies de lecture, d'écriture et de communication orale qui s'en inspirent.

6.2 L'enseignement moral et religieux catholique au secondaire

Comme pour les autres années du secondaire, ce programme contribue, à travers des compétences particulières et des scénarios d'enseignement-apprentissage, à la poursuite des six apprentissages essentiels définis par le Comité catholique dans son avis¹⁷.

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

Dans ce 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, à permettre aux élèves d'effectuer une réelle recherche d'un sens à l'existence et d'interpréter leur expérience morale, religieuse et spirituelle.

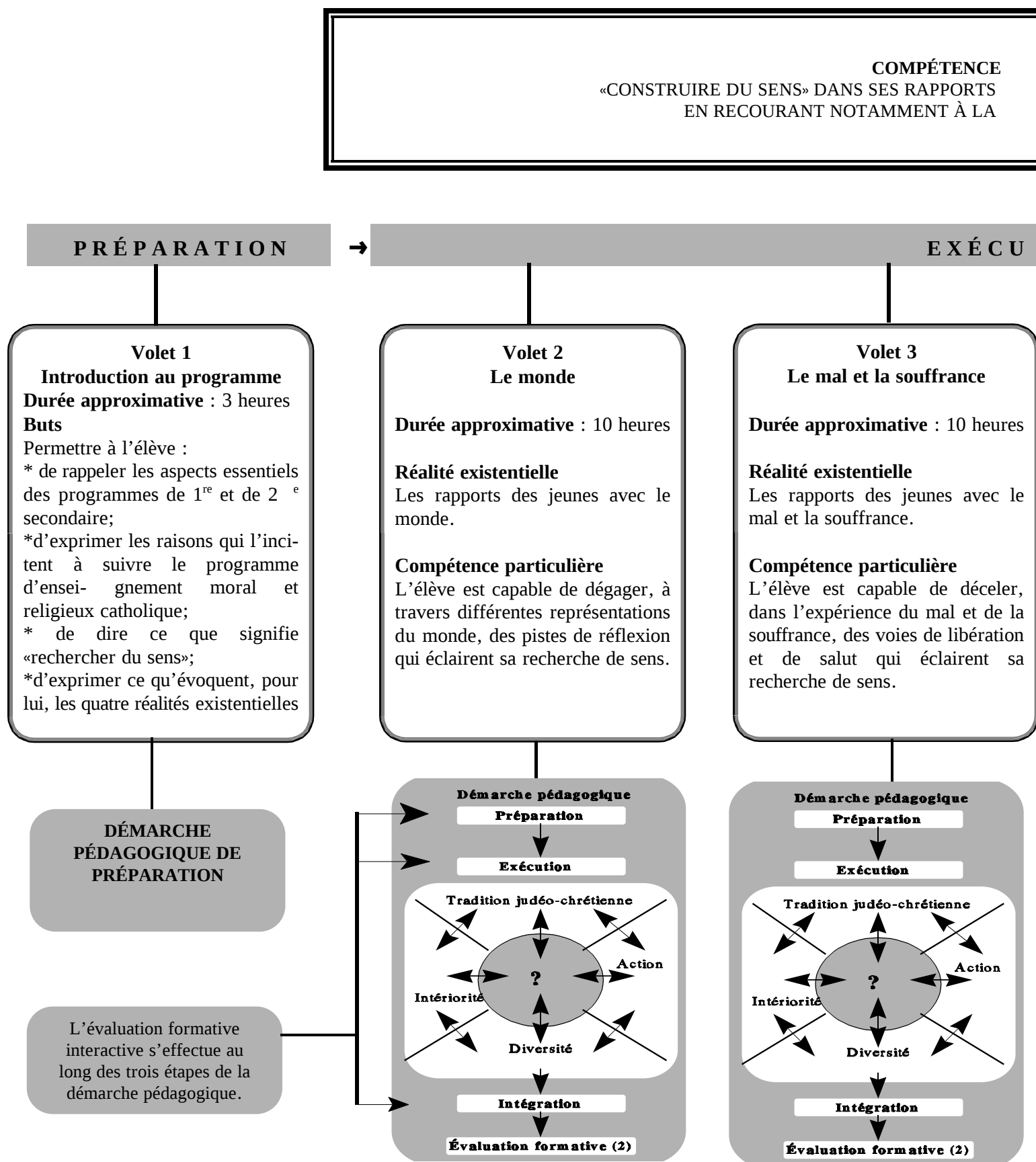
Le service d'animation pastorale de l'école secondaire offrira des activités complémentaires à cet enseignement où les élèves pourront approfondir, exprimer et engager leur foi.

17. 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. 7-10.

8 LA STRUCTURE DU PROGRAMME

Le tableau suivant 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 gestion 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 chrétien.

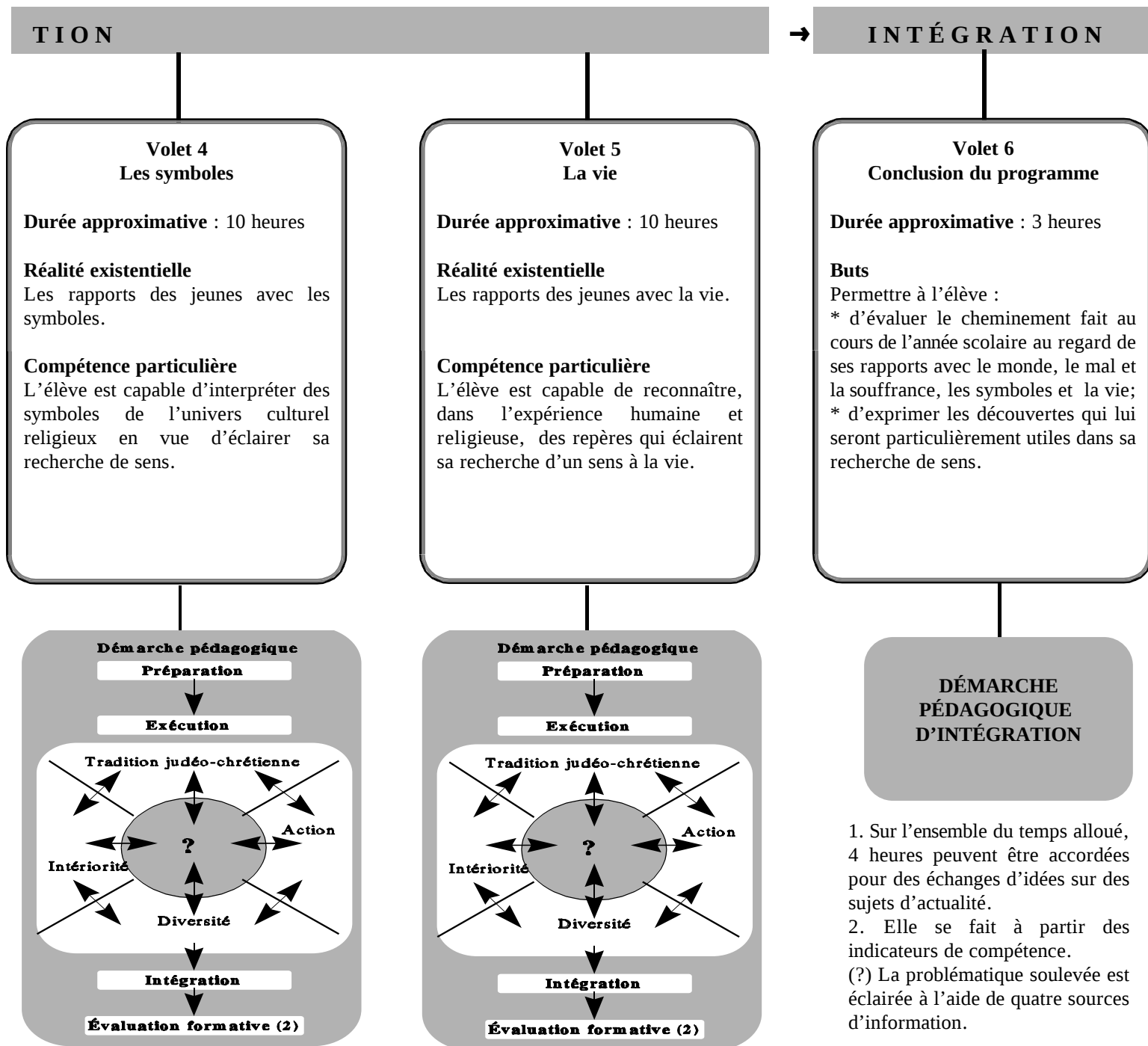
Tableau 3 – LA STRUCTURE



DU PROGRAMME

GÉNÉRALE :

AVEC LE MONDE, LE MAL ET LA SOUFFRANCE, LES SYMBOLES ET LA VIE
TRADITION JUDÉO-CHRÉTIENNE (Durée : 50 heures)¹



1. Sur l'ensemble du temps alloué, 4 heures peuvent être accordées pour des échanges d'idées sur des sujets d'actualité.
 2. Elle se fait à partir des indicateurs de compétence.
- (?) La problématique soulevée est éclairée à l'aide de quatre sources d'information.

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)

Il constitue une entrée en matière au programme. Il permet au personnel enseignant de faire un retour sur les savoirs acquis par les élèves en enseignement moral et religieux catholique au cours des années précédentes, de présenter les modalités de fonctionnement de la classe ainsi que les grandes lignes du matériel didactique nécessaire au développement et à l'acquisition des compétences. Il laisse aussi place à la formulation, par les élèves, de leurs motivations.

Le volet de conclusion (volet 6)

Il permet à l'élève de faire une évaluation du parcours effectué et lui offre l'occasion d'exprimer ce en quoi ce qu'il a appris pourrait lui être utile pour sa vie.

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

Les quatre volets thématiques se divisent en six sections. Au besoin, on précise, à l'aide de préliminaires, certaines notions nécessaires à l'acquisition de la compétence.

1- Le profil psychosocial de l'élève

Dans cette section, on dresse le portrait des jeunes de 14 ou 15 ans par rapport au thème abordé. On y cerne ce en quoi le thème du volet apporte une contribution à leurs défis de croissance et à leur recherche d'humanisation. De plus, les éléments de 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 du volet. On y trouve les grands éléments (problématique, recherche, réponse de l'élève) autour desquels doit s'articuler la démarche pédagogique afin de favoriser l'acquisition de cette compétence.

3- Le développement du jugement moral

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

4- 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 de contenu ne sont pas exclusifs : ils peuvent être enrichis ou adaptés au regard des aptitudes ou des besoins particuliers des jeunes

de 14 ou 15 ans. Ces commentaires sont préparés à partir de quatre sources d'information : la tradition judéo-chrétienne, l'intériorité, l'action et la diversité. Ces quatre sources ne sont pas cloisonnées. On pourra les aborder en interaction.

Dans le traitement de ces 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 réel discernement. Bref, l'exploitation pédagogique de ces sources d'information ne doit pas être livresque; elle doit permettre une véritable éducation religieuse¹⁸.

5- Le tableau de synthèse

Un tableau de synthèse résume les éléments essentiels à la planification de l'enseignement. Ce tableau comporte quatre divisions dont la description apparaît ci-dessous.

A) L'en-tête

On y rappelle la compétence générale du programme et la compétence particulière du volet. On y énonce la réalité existentielle explorée. On y résume les éléments essentiels des quatre sources d'information. On y énonce les valeurs et les attitudes morales qui seront abordées au cours du volet. On y indique la durée approximative du volet.

B) La problématique

Énoncée à partir du questionnement suscité à l'étape de la préparation, elle traduit les préoccupations des jeunes de 14 ou 15 ans, elle est la raison d'être de la recherche. Elle motive les élèves à effectuer les tâches d'apprentissage qui leur seront proposées.

C) Les éléments de contenu

Ils sont obligatoires. 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 cerné. Ils sont une contribution réaliste à l'éducation religieuse des jeunes.

18. Voir à ce sujet CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Comité catholique. *L'évaluation du vécu confessionnel : l'école catholique, un choix éducatif et culturel*, Québec, édité par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, février 1996, p. 25-26.

D) Les indicateurs de compétence

Ils définissent ce que les élèves doivent progressivement acquérir tout au long des trois étapes de la démarche pédagogique. C'est à partir de ces indicateurs que sont construits les instruments de mesure qui servent à l'évaluation pour le volet visé.

6- *Les pistes d'application de la démarche pédagogique*

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

9.3 La bibliographie

On y fait la liste des ouvrages qui ont servi à la rédaction du programme. Des références utiles pour le personnel enseignant sont également suggérées.

DEUXIÈME PARTIE

LA DESCRIPTION DU PROGRAMME PAR VOLET

VOLET 1 : INTRODUCTION AU PROGRAMME

1 VOLET 1 : INTRODUCTION AU PROGRAMME

1.1 LES BUTS POURSUIVIS

Ce volet constitue une entrée en matière au programme et on y poursuit quatre buts.

Permettre à l'élève de rappeler les aspects essentiels des programmes de 1^{re} première et de 2^e secondaire.

Par ce rappel, le personnel enseignant valorise les apprentissages faits par l'élève au cours des deux années précédentes en enseignement moral et religieux catholique. Il précise également à l'élève que ce qu'il a appris pourra être mis à contribution au cours de l'année scolaire. Pour l'élève, ce rappel peut être aussi un facteur de motivation.

Permettre à l'élève d'exprimer les raisons qui l'incitent à suivre le programme d'enseignement moral et religieux catholique.

En expliquant les raisons de sa présence au cours d'enseignement moral et religieux catholique, l'élève motive son choix et dit comment il se situe par rapport au programme qu'il suivra. Cet échange d'idées fournit au personnel enseignant l'occasion d'ajuster ses stratégies en fonction du profil de classe qui se dessine.

Permettre à l'élève de dire ce que signifie «rechercher du sens¹⁹».

En exprimant ce que signifie «rechercher du sens», l'élève reconnaît qu'il s'interroge sur l'existence et que cette interrogation occupe une place capitale dans sa propre recherche d'identité et de bonheur. Cet exercice donne l'occasion au personnel enseignant d'insister sur l'importance de prendre des temps d'arrêt dans la vie, seul ou avec les autres, pour faire le point sur les expériences vécues et entrevoir celles qui pourraient survenir.

Permettre à l'élève d'exprimer ce qu'évoquent, pour lui, les quatre réalités existentielles à explorer : le monde, le mal et la souffrance, les symboles et la vie.

L'élève se fait ainsi présenter les quatre grands thèmes du programme. Il ne s'agit pas de s'étendre longuement sur ceux-ci, mais plutôt de piquer sa curiosité. L'élève est invité à exprimer ce qu'il pense ou sait du monde et de l'univers, du mal et de la souffrance, des symboles et de la vie en général. Il peut formuler par écrit ses perceptions personnelles ainsi que ses questions. En fin d'année, ce projet d'écriture pourrait faire l'objet d'un retour.

19. Voir à ce sujet «Les orientations générales du programme», section 3.1, «La compétence générale», p. 8 et 9.

1.2 Tableau 4 – TABLEAU DE SYNTHÈSE DU VOLET 1

Introduction au programme

Durée : environ 3 heures

Buts	Éléments de contenu	Indicateurs de comportement attendu ²⁰
Permettre à l'élève de rappeler les aspects essentiels des programmes de 1^{re} et de 2^e secondaire.	- Les grands thèmes du programme de 1^{re} secondaire (voir programme en vigueur). - Les grands thèmes du programme de 2^e secondaire (voir programme en vigueur).	L'élève rappelle les grands thèmes des programmes de 1 ^{re} et de 2 ^e secondaire.
Permettre à l'élève d'exprimer les raisons qui l'incitent à suivre le programme d'enseignement moral et religieux catholique.	Les raisons qui justifient la présence de l'élève au cours d'enseignement moral et religieux de 3^e secondaire (intérêt personnel, obligation, recherche, culture, goût d'apprendre, désir d'être avec des amies et des amis, personnalité de l'enseignante, de l'enseignant, etc.).	L'élève exprime la ou les raisons pour lesquelles il suit le programme d'enseignement moral et religieux catholique de 3 ^e secondaire.
Permettre à l'élève de dire ce que signifie «rechercher du sens».	«Rechercher du sens», c'est : trouver des raisons ou des explications à une situation, à un événement, à une réalité existentielle; accepter de continuelles remises en question; se laisser interroger et transformer; s'engager dans un processus dynamique qui motive l'action, etc.	L'élève exprime ce que signifie «rechercher du sens».
Permettre à l'élève d'exprimer ce qu'évoquent, pour lui, les quatre réalités existentielles à explorer : le monde, le mal et la souffrance, les symboles et la vie.	Les perceptions initiales de l'élève sur les quatre thèmes du programme : le monde, le mal et la souffrance, les symboles et la vie.	L'élève exprime ses perceptions et ses interrogations sur le monde, le mal et la souffrance, les symboles et la vie.

20. Les indicateurs de comportement expriment des réactions visibles que le personnel enseignant peut observer chez ses 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 utilisée dans les quatre volets thématiques.

VOLET 2 : LE MONDE

Quel est mon lieu?

*L'homme, pour se comprendre,
a sans doute autant besoin de se situer,
de savoir où il est, de connaître le lieu de son être.
D'où le besoin que son lieu lui soit intelligible,
qu'il apprenne avant tout à le comprendre
pour s'aider à son tour à se comprendre.*

Adolphe Gesché

2 VOLET 2 : LE MONDE

2.1 LES JEUNES DE 14 OU 15 ANS ET LEUR RAPPORT AVEC LE MONDE

Les jeunes de 14 ou 15 ans s'ouvrent de plus en plus aux réalités du monde. Ils et elles aiment «sortir avec le monde», «se tenir avec le monde» et commencent souvent à connaître le «monde du travail». Ils et elles rêvent parfois de «parcourir le monde» et deviennent plus conscients de son immensité cosmique. Reconnaisant sa grandeur et sa beauté, ils et elles savent aussi discerner ses côtés plus négatifs tels que les guerres et la détresse engendrée par les cataclysmes naturels ou les problèmes environnementaux. Pour les adolescents et les adolescentes, le monde désigne aussi bien l'espace, proche ou lointain, infiniment petit ou infiniment grand, réel ou rêvé que l'ensemble des relations humaines qui s'y tissent et où ils cherchent à faire leur place.

L'infinitude de l'espace qui les entoure fascine les jeunes de 14 ou 15 ans. Ils et elles s'intéressent à l'exploration scientifique où on cherche à découvrir le mouvement et l'origine du cosmos. Ils et elles sont sensibles à cette recherche des hommes et des femmes qui désirent percer le mystère de l'Univers. Ils et elles s'interrogent souvent sur son origine et sur sa fin, allant parfois jusqu'à exposer leurs connaissances sur le sujet au cours de la tenue d'expositions ou de semaines scientifiques.

À 14 ou 15 ans, les adolescents et les adolescentes sont particulièrement sensibles aux propos alarmistes des scientifiques et des écologistes sur l'avenir du monde. Ils s'interrogent sur les problèmes de pollution, d'exploitation démesurée des ressources naturelles, d'amenuisement de la couche d'ozone ou ceux qui sont liés à l'extinction de certaines espèces animales. Ils se demandent parfois quelles sont les chances de survie de la planète et ils en veulent aux générations qui les ont précédés et qu'ils tiennent responsables de la piètre qualité de cet héritage.

Dans leur rapport avec le monde, des questions existentielles surgissent chez les jeunes : Pourquoi suis-je au monde? D'où vient le monde? A-t-il été créé par Dieu ou existe-t-il depuis toujours? Est-il en perdition ou offre-t-il des signes d'espérance? Son avenir est-il entre les mains des savants, du hasard ou encore des lois cosmiques? Comment finira-t-il, s'il doit finir un jour? Toutes ces questions sont intimement liées à leur recherche d'un sens à l'existence et représentent pour elles et pour eux un réel défi de croissance.

Dans ce volet, on prend en considération le rapport des jeunes avec le monde et ce que sa représentation signifie comme défi. En tentant de répondre aux questions que le monde suscite chez elles et chez eux, on permet une recherche sur les origines, l'évolution, la finalité et la fin du monde ainsi que sur la responsabilité constante qui incombe à l'être humain en ce qui concerne son devenir. En faisant appel au langage scientifique, mythologique et religieux, on leur permet de formuler une conception globalisante du monde et on les rend plus conscients du rôle qu'ils et elles peuvent y jouer. Dans la recherche que l'on propose dans ce volet, les jeunes découvriront, notamment, la richesse de la conception judéo-chrétienne du monde, laquelle est intimement liée à l'histoire d'une alliance entre Dieu sans cesse créateur et l'être humain qui puise en celui-ci les forces vives nécessaires à son engagement comme cocréateur.

2.2 LA COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

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

**Dégager, à travers différentes représentations
du monde, des pistes de réflexion qui
éclairent sa recherche de sens.**

Au cours du processus d'acquisition de cette compétence, l'élève définit ce qu'est le monde et exprime les perceptions qu'il a de l'Univers et les interrogations que soulève cette réalité chez lui. Il prend conscience des différents types de langages utilisés par l'être humain pour exprimer ses perceptions. Partant de là, l'élève est convié à formuler, sous forme de questions, la problématique qui se dégage de cette entrée en matière : Je suis au monde. D'où vient le monde? Où va-t-il? Qu'est-ce que j'y fais?

À travers quatre sources d'information complémentaires que sont la diversité, la tradition judéo-chrétienne, l'action et l'intériorité, l'élève est invité à chercher des pistes de solution à la problématique posée. En utilisant ces différentes sources d'information, il découvre certaines représentations scientifiques et mythologiques de l'univers et celle qui est proposée par la tradition judéo-chrétienne sur les origines et la fin du monde. Il prend conscience du rôle et de la responsabilité de l'être humain soucieux de la qualité de l'environnement et de l'avenir du monde. De plus, il découvre les sentiments de crainte, d'admiration, de contemplation, de fascination, d'espérance et d'audace confiante que les peuples croyants éprouvent à l'égard du Dieu créateur. Petit à petit, sa recherche l'aide à saisir le sens du monde dans lequel il est plongé et l'importance des tâches qui lui incombent.

À la fin de son parcours, l'élève fait part de ses acquis au regard des questions de départ. Il reformule ensuite sa conception du monde à la lumière des découvertes qu'il a faites.

Les indicateurs de compétence sont définis au tableau de synthèse de la section 2.6.

2.3 LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT MORAL

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

À l'étape de la préparation, au moment où l'élève exprime ses interrogations et ses perceptions sur le monde qui l'entoure et dans lequel il vit, l'enseignante ou l'enseignant fait voir les réalités ou les situations qui menacent l'avenir du monde (par exemple, les problèmes de pollution et de surexploitation des ressources naturelles). Elle ou il questionne l'élève de manière à lui faire saisir les enjeux d'une prise en charge responsable de l'environnement physique et humain.

Au cours de 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 l'être

humain désireux d'assurer la survie du monde présent et à venir. Le respect des ressources mises à la disposition de la personne, l'acceptation de la responsabilité première qui lui est conférée pour leur exploitation harmonieuse et le développement de son sens de l'appartenance au cosmos 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 qui menacent l'avenir de la planète.

Au moment de l'étape de l'intégration, le personnel enseignant encourage l'élève à envisager des solutions pour contrer les problèmes soulevés et à promouvoir des actions pour assumer, dans son milieu, sa responsabilité envers la qualité du monde actuel et futur.

2.4 PRÉLIMINAIRES

La recherche sur les différentes représentations du monde exige des préalables, notamment en ce qui touche la définition de certains concepts liés au sujet et aux types de langages à travers lesquels ces représentations sont exprimées.

2.4.1 Des concepts à définir

Les concepts de «monde», d'«Univers» et de «cosmos» auxquels on renvoie dans le présent volet ont des significations à la fois complémentaires et particulières.

Monde : désigne des réalités connues tels l'ensemble des corps célestes, puis la terre et ses habitants.

Univers : désigne l'ensemble de tout ce qui existe dans le temps et dans l'espace. Avec une majuscule, le concept renvoie à l'ensemble des corps célestes et de l'espace où ils se meuvent.

Cosmos : désigne à la fois l'univers et le monde comme un tout harmonieux et organisé.

2.4.2 Des types de langages

Les représentations du monde décrites dans ce volet s'expriment à travers trois types de langages. Chacun traduit un aspect de l'expérience humaine au regard du monde. Ces langages ne s'opposent pas; ils s'éclairent mutuellement. Ce faisant, ils contribuent à la recherche de vérité de tout être humain.

Le langage scientifique : il renvoie à l'ensemble des expressions ou des mots employés par les savantes et les savants dans leurs représentations de l'Univers ou du cosmos. Ce langage porte sur le «quoi» et le «comment» des réalités explorées. S'il peut parfois expliquer le «pourquoi» de ces réalités, il n'exprime pas, en revanche, leur raison d'être première.

Le langage imaginaire : il renvoie à l'ensemble des mots et des expressions à travers lesquels l'être humain cherche à exprimer ses représentations du monde, de l'univers et du cosmos. Pour ce langage, on peut emprunter différents styles littéraires : le mythe, la poésie, la fable, la légende, le récit, l'histoire, la parabole, le conte, etc.

Le langage religieux ou de la foi : faisant largement appel au langage imaginaire, il renvoie à l'ensemble des mots et des expressions à travers lesquels l'être humain cherche à exprimer le sens du monde et comment il doit orienter sa vie. Abondamment utilisé dans la Bible, il fait particulièrement appel aux images et aux symboles. Il mérite d'être interprété suivant le contexte social, culturel et historique des auteurs qui y recourent.

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

2.5.1 La diversité

À partir de la présente source d'information, on permet à l'élève de chercher des représentations du monde suivant une théorie scientifique, celle du «*Big Bang*», et de deux récits mythologiques. Leur examen permet de mettre en évidence, selon leur langage respectif, des pensées sur Dieu, sur le monde et sur l'être humain.

La théorie scientifique du «Big Bang»

Une théorie scientifique est un mode de pensée fondé sur l'expérience empirique et la raison. Elle est une construction intellectuelle, méthodique et synthétique appliquée à un champ d'étude particulier. Une théorie reste valable tant et aussi longtemps qu'elle demeure empiriquement vérifiable. Pour ce volet, on choisit d'aborder une théorie sur les origines du monde qui fait presque l'unanimité chez les scientifiques. Il s'agit de la théorie du «*Big Bang*».

Selon la théorie du «*Big Bang*», qui résulte de phénomènes observés par les astrophysiciens, une explosion foudroyante d'une minuscule masse d'énergie, survenue il y a 15 milliards d'années-lumière, aurait propulsé l'Univers dans son histoire, créant ainsi l'espace et le temps. Depuis cette explosion, l'Univers se serait dilaté, faisant apparaître les galaxies, les nébuleuses et autres corps astraux au fur et à mesure que la température d'origine se refroidissait. Toujours selon cette théorie, l'Univers est toujours en expansion, tel un ballon que l'on gonfle et dont les points de surface s'éloignent les uns des autres vers l'infini à une rapidité croissante. D'autres scientifiques pensent que l'Univers se refermera un jour sur lui-même en une immense pulsation avant que la masse critique ne soit atteinte.

Si on ne dit rien sur Dieu dans le discours scientifique, on ne nie pas son existence. On exclut d'ailleurs que l'Univers puisse provenir du néant. Devant le macrocosme qu'est l'Univers, l'homme apparaît tel un microcosme, l'une de ses minuscules parties. Dans la perspective scientifique, la tâche de l'homme est d'apprendre à comprendre l'Univers pour tenter de cerner avec exactitude quels en sont l'origine et le devenir.

Des représentations mythologiques de la création

Un mythe est à la fois riche et complexe. Il renvoie à ce qu'il y a de plus profond dans la vie et l'expérience humaines. Le mythe est une expression juste et valable de ce que vit l'être humain relativement aux grandes questions existentielles. À l'instar du symbole, il exprime une réalité insaisissable sous forme de récit. Il dépasse la portée d'un simple procédé de langage et d'enseignement. Certains mythes-récits illustrent le mystère de l'homme. D'autres, enfin,

tendent de donner une réponse à ce que les êtres humains ne sont pas encore arrivés à comprendre. D'autres concernent le mystère du monde ou de l'Univers ou touchent les forces supérieures. Dans ce volet, on choisit d'aborder deux représentations du monde et de sa création. La première est une mythologie propre au peuple babylonien. L'autre est particulière à une nation autochtone du Québec : la mythologie huronne-wendat.

• Le mythe babylonien de la création

Les peuples de Mésopotamie ont émis plusieurs cosmogonies pour évoquer les origines du monde. La plus célèbre est le poème «*Enuma Elish*», titre qui signifie : «Lorsqu'en haut». Ce poème était récité lors des fêtes babyloniennes du Nouvel An. La version que nous connaissons remonte au XI^e siècle avant Jésus-Christ.

D'après ce récit mythique, au commencement de tout existait un chaos. Ce dernier était constitué, d'une part, des eaux douces souterraines (*Apsou*) et, d'autre part, des eaux salées de l'océan (*Tiâmat*). C'est à partir de ces deux principes que furent créés les dieux. De ces derniers, Ea (le père), et Damkina (la mère), naquit le plus puissant, Mardouk. Dieu de Babylone, Mardouk combattit et vainquit Tiâmat. Il créa ensuite le ciel, les étoiles, le soleil et la lune. Il conçut la durée de l'année. L'Univers établi, il décida de faire un chef-d'oeuvre : l'Homme. Créé à partir du sang d'un dieu déchu, il reçut la mission d'assurer le service des dieux. Parce qu'il a vu le jour à partir du sang d'un dieu dépossédé de sa puissance, l'être humain porte en lui la malédiction et la mort. De plus, il est manipulé par les puissances cosmiques qui lui réservent une existence et un avenir pénibles.

• La représentation mythologique huronne-wendat du cosmos

D'après les Hurons-Wendat, le ciel-monde que nous voyons et dans lequel nous vivons résulte d'une combinaison d'interventions d'êtres surnaturels classés selon une hiérarchie : un grand esprit insaisissable et intouchable et des êtres demi-divins (bons et mauvais). Dans cette mythologie, on affirme que des animaux marins, voulant sauver une femme tombée du ciel, construisirent une île sur le dos de Grande Tortue. Petit à petit, cette construction devint un continent. Durant son érection, Petite Tortue allait créer dans le ciel, avec la foudre, les luminaires que sont le soleil, la lune et les étoiles, les deux premiers devenant des dieux. De la femme sauvée ou de la fille à qui elle donna naissance naquirent des jumeaux, l'un bon et l'autre méchant, les choses bonnes arrivant en ce monde étant attribuées au premier et les mauvaises, au deuxième. À l'origine, ces jumeaux avaient pour mission de préparer l'île à la venue de l'Homme. Un duel éclata entre les deux et le méchant jumeau fut tué par son frère, qui ne réussit cependant pas à effacer complètement la trace des oeuvres mauvaises de celui-ci. C'est alors que le bon jumeau appela à lui l'Indien. Il le créa belliqueux, comme le sont le soleil et la lune. Après lui avoir appris les lois et les arts, il alla s'établir là où le soleil se lève, d'où il règle les saisons, contrôle les récoltes et protège son peuple. Dans la mythologie huronne-wendat, on croit que l'homme, sur terre, n'a pas de tâche précise sinon celle d'attirer la faveur des esprits bons et de se concilier les esprits mauvais pour ne pas être menacé. Après sa mort, son âme subsiste et va dans le monde souterrain pour ensuite suivre la route que trace la voix lactée jusqu'à une demeure reculée et calme.

2.5.2 La tradition judéo-chrétienne

La Bible contient plusieurs récits traitant de l'origine, du devenir et de la fin du monde. Ces récits, qui font appel au langage imaginaire et au langage religieux, mettent en évidence des conceptions sur le monde, sur Dieu et sur l'être humain. S'ils ne constituent pas un enseignement scientifique sur les origines et l'évolution du monde, en revanche, ils permettent aux hommes et aux femmes de réfléchir à ces questions existentielles : Quel est le sens de la création et de l'histoire? L'être humain en est-il un spectateur ou un acteur? Qui est-il vis-à-vis de Dieu? Qui est Dieu?

DANS L'ANCIEN TESTAMENT

La représentation biblique de la création

Le livre de la Genèse contient deux récits indépendants sur la création du monde (Gn 1,1-2,3 et Gn 2,4-3,24). Le premier, rédigé lors de l'exil du peuple hébreu à Babylone (587-538), vise à contrer l'influence des mythes polythéistes babyloniens de la création et à exprimer la suprématie du Dieu de l'Alliance sur tous les autres dieux. Dans ce récit, Dieu maîtrise le chaos primitif et organise l'univers pour en faire une oeuvre harmonieuse et équilibrée, remplie de richesses et de beautés. Dieu, par sa parole créatrice, met en place le cadre, c'est-à-dire la matière, la nature et ses lois, dans lequel il appelle l'être humain à l'existence. Cette parole créatrice est une parole d'appel qui culmine dans la création de l'homme et de la femme. Dieu les a créés à son image et à sa ressemblance. Il leur a confié la direction de l'univers et les a conviés à participer à son évolution.

Le second récit (Gn 2,4-3,24) porte particulièrement sur la création du premier couple d'êtres humains et le milieu dans lequel il est appelé à vivre et à travailler. L'auteur y présente un Dieu créateur et proche de l'homme et de la femme et dont dépend toute forme de vie. Il y affirme que c'est par le souffle de Dieu que l'être humain devient un être vivant, seule créature capable d'entrer en communion intime avec son créateur. À cette créature, Dieu confie une mission unique, celle de gérer la terre et de la cultiver pour y vivre heureuse.

Accolés l'un à l'autre, ces deux récits introduisent l'histoire du salut, cette dernière étant, dans la tradition judéo-chrétienne, intimement liée à la création.

La création dans le plan de Dieu

Lorsqu'on évoque, dans la Bible, les origines du monde, ce n'est pas pour en résoudre l'énigme, mais pour montrer le point de départ de l'histoire du salut. La création du monde est un geste dynamique de Dieu. Elle n'est pas un fait du passé. Elle continue de se produire, les origines du monde ne constituant qu'une étape de cette création. Dieu ne se fait pas créateur une fois pour toutes. Au contraire, il est continuellement en train de créer et, dans l'histoire, se fait proche de l'être humain. Par exemple, il choisit son peuple (Is 43, 1-7) et il le délivre des mains des Égyptiens (Ex 14); en sa faveur, il intervient auprès de rois ennemis (Jr 27, 4-7; Is 45, 12s).

Dans l'Ancien Testament, on indique que l'histoire chemine vers un terme. Si elle a un début et une fin, c'est qu'elle évolue constamment vers une finalité. En effet, l'acte créateur de Dieu amènera la conversion des coeurs pour aboutir au salut final qui durera à jamais (Jr 31,35ss). Dieu créera des cieux nouveaux et une terre nouvelle (Is 65,17; 66,22ss), rétablissant la perfection des origines altérée par le péché humain (Ez 36,26-35).

DANS LE NOUVEAU TESTAMENT

La doctrine du Dieu créateur avec tout ce qu'elle implique conserve une place essentielle dans le Nouveau Testament.

Créant l'univers par sa parole (2 Co 4,6), Dieu a appelé le néant à l'existence (Rm 4,17). Il continue sa création originale en donnant vie à ses créatures (Ac 17,22-31). Il a créé le monde et tout ce qu'il renferme (Ap 10,6; Ac 14,15; 17,24) et tout existe par lui et pour lui (1 Co 8,6; Rm 11,36; Col 1,16ss). Ainsi, toute créature est bonne et tout ce qui se réclame de Dieu est pur. C'est pour cette raison que l'être humain doit respecter l'ordre naturel des choses.

C'est en Jésus que se révèle pleinement le Créateur par qui tout existe (1 Co 8,6) et en qui toutes choses subsistent (Col 1,16ss). Verbe qui est vie et lumière depuis toujours (Jn 1,3ss), qui s'est fait chair pour habiter parmi nous, c'est en Jésus ressuscité que la doctrine judéo-chrétienne de la création trouve son plein achèvement. Sa résurrection donne un sens à la vie des humains et elle constitue pour eux, une nouvelle manière d'être au monde. Le Ressuscité inaugure la création nouvelle annoncée dans l'Ancien Testament (2 Co 5,17). C'est vers elle que se tourne et chemine l'histoire jusqu'au jour où adviendra la Jérusalem céleste où Dieu fera apparaître un ciel nouveau et une terre nouvelle (Ap 21 et 22); l'univers entier sera transfiguré. Pour éclairer et guider l'activité créatrice de l'être humain, coresponsable du devenir du monde, Jésus-Christ est une avenue prometteuse : il est le chemin, la vérité et la vie (Jn 14,6).

2.5.3 L'action

Les chrétiennes et les chrétiens ne sont pas dans le monde que des spectatrices et des spectateurs, mais surtout des actrices et des acteurs. Ils ont une responsabilité indéniable envers l'environnement physique et humain. Ils ne peuvent rester indifférents aux conséquences des interventions humaines sur la nature et les catastrophes qui pourraient s'ensuivre. La morale chrétienne guide leur engagement dans des actions visant à protéger l'environnement. Ils doivent adopter des pratiques qui assureront l'équilibre des ressources naturelles. Le texte de la Genèse, «Remplissez la terre et dominez-la» (Gn 1,28), doit être interprété dans le sens d'une gestion prudente et responsable des ressources plutôt que dans celui d'une domination offensive et dévastatrice.

2.5.4 L'intériorité

Le monde donne des signes alarmants (cataclysmes, désastres écologiques, usage abusif des ressources) qui provoquent des sentiments de peur, de scandale et de révolte. La conception biblique de la création invite à les dépasser. Elle convie les croyantes et les croyants à vivre des attitudes et des sentiments d'admiration, de contemplation, de fascination et de

reconnaissance (Ps 19,1-7; 89,6-15; 104) au regard de l'acte créateur de Dieu. Elle les appelle à avoir confiance en l'avenir du monde, en leurs propres capacités créatrices, à être dans la joie (1 Pi 4-13), car Dieu promet le salut, lui qui a fait le ciel et la terre (Ps 121,2). Elle les invite aussi à prendre part au projet de Dieu en étant à leur tour cocréatrices et cocréateurs, en faisant preuve d'audace et d'espérance et en manifestant concrètement leur sentiment d'appartenance au cosmos.

2.6 Tableau 5 – TABLEAU DE SYNTHÈSE DU VOLET 2

- **Compétence générale** : «construire du sens» dans ses rapports avec le monde, le mal et la souffrance, les symboles et la vie en recourant notamment à la tradition judéo-chrétienne.
- **Compétence particulière** : dégager, à travers différentes représentations du monde, des pistes de réflexion qui éclairent sa recherche de sens.
- **La réalité existentielle** : les jeunes de 14 ou 15 ans et leur rapport avec le monde.
- **La tradition judéo-chrétienne** : la doctrine judéo-chrétienne de la création.
- **La diversité** : la représentation du monde selon la théorie du «*Big Bang*» et selon les mythologies babylonienne et huronne- wendat.
- **L'intériorité** : le projet créateur de Dieu invite les croyantes et les croyants à dépasser les sentiments de peur, de scandale et de révolte devant l'avenir du monde; il les invite à vivre des attitudes et des sentiments d'admiration, de contemplation, de reconnaissance, de confiance, d'audace, de joie et d'espérance.
- **L'action** : le projet créateur de Dieu guide les chrétiennes et les chrétiens à s'engager dans des actions environnementales assurant l'équilibre des ressources.
- **Des valeurs et des attitudes morales** : respect, responsabilité, sens de l'appartenance au cosmos.
- **Durée approximative** : 10 heures.

PROBLÉMATIQUE	ÉLÉMENTS DE CONTENU	INDICATEURS DE COMPÉTENCE
	Étape 1 : la préparation	
	- La perception et les questions de l'élève sur le monde. - La définition des concepts de «monde», d'«univers» et de «cosmos». - Les types de langages utilisés pour représenter le monde : scientifique, imaginaire et religieux (particularités et complémentarité).	- L'élève exprime sa perception et ses questions sur le monde. - L'élève définit ce qu'est le monde, l'univers et le cosmos. - L'élève distingue trois types de langages à travers lesquels on exprime des représentations du monde.
	Étape 2 : l'exécution	
	La diversité - La théorie scientifique du «<i>Big Bang</i>» (langage scientifique; cause, origine et devenir de l'Univers; tâche de l'être humain, etc.). - Les mythologies babylonienne et huronne- wendat (langage imaginaire; origine et devenir de l'univers, divinités en présence; rôle de l'être humain, etc.). La tradition judéo-chrétienne - La doctrine judéo-chrétienne de la création du monde (langage imaginaire et religieux, Dieu créateur et dessein de Dieu, représentation de la	- L'élève rappelle les éléments essentiels des représentations scientifique et mythologique de l'univers. - L'élève exprime des éléments essentiels de la doctrine judéo-chrétienne sur la création du monde.

JE SUIS AU MONDE - D'où vient le monde? - Où va-t-il? - Qu'est-ce que j'y fais?	création et du monde, finalité de l'histoire, fin du monde, rôle de l'homme). (AT : Gn 1-3,24; Ps 148,5; Is 43,1-7; Ex 14; Jr 27,4-7; Is 45,12ss; Jr 31,35ss; Is 65,17; 66,22ss; Ez 36,26-35; etc. NT : 2 Co 4,6; Rm 4,17; Ac 17,22-31; Ap 10,6; Ac 14,15; 17,24; 1 Co 8,6; Col 1,16ss; Jn 1,3ss; 2 Co 5,17; Ap 21-22; etc.). L'action - Des actions environnementales de chrétiennes et de chrétiens sur le présent et sur l'avenir du monde (Gn 1,28). L'intériorité - Des sentiments éprouvés à la suite de cataclysmes naturels, de catastrophes écologiques ou d'un usage abusif des ressources (peur, révolte, scandale, etc.). - Des sentiments qu'entretiennent les chrétiennes et les chrétiens à l'égard du projet créateur de Dieu (admiration, contemplation, fascination, reconnaissance, audace, espérance, sentiment d'appartenance au cosmos, etc.). (Ps 19,1-7; 89,6-15; 104; 1 Pi 4,13; Ps 121,2; etc.).	- L'élève décrit des actions liées à une prise en charge responsable de l'environnement. - L'élève énumère des sentiments éprouvés à la suite de cataclysmes naturels, de catastrophes écologiques ou d'un usage abusif des ressources. - L'élève exprime les sentiments qui animent les chrétiennes et les chrétiens devant le projet créateur de Dieu.
	Étape 3 : l'intégration	
		- L'élève reformule la conception du monde qui éclaire le plus sa recherche d'un sens à l'existence. - L'élève explique le rôle qu'il peut jouer pour améliorer la qualité du monde présent et de son avenir. - L'élève exprime les sentiments qu'il éprouve devant l'univers.
	Évaluation pour le volet	
	L'évaluation formative pour ce volet se fait à partir d'activités et d'instruments de mesure conçus selon les indicateurs de compétence.	

2.7 PISTES D'APPLICATION DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Étape 1 : la préparation (environ 2 heures)

- Brève formulation, par l'élève, de ce qu'il sait du monde (origine, fin et rôle de l'être humain).
- Étude des préliminaires à partir du premier échange d'idées : définition des concepts de «monde», d'«univers» et de «cosmos» et précisions, à l'aide d'exemples, sur les trois types de langages que l'être humain utilise pour exprimer ses représentations du monde : langage scientifique, langage imaginaire et langage religieux.
- Annonce de la compétence à acquérir, précision de son sens (vocabulaire) et de sa portée.
- Formulation d'une problématique à partir des échanges d'idées précédents : Je suis au monde. D'où vient le monde? Où va-t-il? Qu'est-ce que j'y fais?
- 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 (environ 5 heures)

- 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 à partir d'une grille d'analyse.
 - 2- Préparation de textes et d'affiches sur les découvertes faites et qui seront présentées à la classe à l'occasion d'un sommet planétaire.
- 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 (environ 2 heures)

- 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 couverts.

- Reformulation, par chaque élève, de sa conception du monde à la lumière des découvertes et des présentations d'équipe et formulation sur le rôle qu'il peut jouer pour améliorer la qualité du monde présent et à venir.
- Formulation, par l'élève, de l'utilité de la compétence acquise pour sa vie.

L'évaluation (environ 1 heure)

Vérification de la compétence acquise à partir d'un questionnaire ou d'une nouvelle grille d'analyse.

VOLET 3 : LE MAL ET LA SOUFFRANCE

*C'est au moment où bascule la solidité de notre univers,
au tournant de l'adolescence,
que le tableau des misères de cette vie nous frappe davantage.*

Francis Ferrier

*Le règne inauguré par le Christ
n'est pas la condamnation du monde,
mais la condamnation du mal dans le monde,
la lutte contre toutes ses formes.*

François Montfort

3 VOLET 3 : LE MAL ET LA SOUFFRANCE

3.1 LES JEUNES DE 14 OU 15 ANS ET LEUR RAPPORT AVEC LE MAL ET LA SOUFFRANCE

Les adolescents et les adolescentes de 14 ou 15 ans sont de plus en plus conscients du mal et de la souffrance présents dans leur entourage. Ils en perçoivent l'existence à travers différents événements tels que la maladie ou la mort d'un être cher, la séparation ou le divorce de leurs parents, les agressions de toutes sortes, la «déprime» d'une amie ou d'un ami, les situations d'injustice, l'échange de paroles et de gestes violents, le vandalisme ou l'incompréhension des gens qui les entourent. Ils ont aussi une conscience plus aiguë du mal et de la souffrance à travers le monde. Par les médias, ils savent que les guerres, les meurtres, les nombreuses injustices sociales, la torture, la prolifération du sida et les grandes famines sont autant de réalités douloureuses vécues à l'échelle planétaire. Il leur arrive aussi de causer le mal et la souffrance. Parfois, éprouvant en leur for intérieur des sentiments de haine et de rejet, ils font des gestes violents ou profèrent des paroles blessantes. Le vandalisme, les coups physiques et le harcèlement en sont des exemples. Enfin, ils ressentent parfois en eux-mêmes ce mal de vivre qui résulte d'une profonde déception.

Le problème du mal et de la souffrance ne laisse pas les adolescents et les adolescentes indifférents. Il peut susciter chez eux des sentiments de peur, de désespoir ou de fatalisme. Ces derniers les conduisent parfois à fermer les yeux, à devenir blasés ou à se replier sur eux-mêmes. Par dépit, devant le mal qui les entoure, ils peuvent en arriver à vouloir appliquer la loi du talion et à s'imposer comme des «durs à cuire», contribuant ainsi à faire croître le mal et la souffrance autour d'eux. S'ils demeurent secrètement blessés ou extérieurement révoltés, leurs différentes réactions sont souvent la manifestation de leur impuissance à lutter de façon responsable contre les formes de mal qui les agressent.

Toutefois, certains jeunes n'hésitent pas à s'engager dans une cause et à faire partie d'un groupe de solidarité, assurés qu'ils et elles peuvent changer quelque chose et lutter contre les maux humains. Ces jeunes ont un désir de vivre une vie meilleure d'où seront extirpées toutes formes de mal et de souffrance. Ils et elles sont prêts à se donner pour une cause susceptible de rendre leur milieu de vie plus agréable et plus amical. Souvent, ce désir s'exprime dans les chansons qu'ils et elles écoutent et dans les textes qu'ils et elles écrivent.

Parmi les réactions des jeunes devant le mal et la souffrance surgissent des questions : Pourquoi le mal existe-t-il? D'où vient-il? Peut-on faire quelque chose pour le contrer? Le monde sera-t-il un jour libéré des tourments qui l'affligent? Toutes ces questions sont étroitement liées à la recherche du sens de l'existence des jeunes et représentent pour elles et pour eux un réel défi de croissance.

Dans le présent volet, on prend en considération le rapport des jeunes avec le mal et la souffrance. En soulevant les questions que ces réalités font surgir chez elles et chez eux, on y permet de faire une recherche sur les origines du mal et de la souffrance et sur la responsabilité qui incombe à l'être humain d'y faire face. Faisant appel aux discours thérapeutiques, médical et religieux, on permet aux jeunes de discerner des voies de libération et de salut qui viendront

éclairer leur recherche d'un sens à l'existence. À travers ce volet, ils et elles découvriront notamment la richesse du message chrétien au sujet du projet de libération et de salut de Dieu auquel ils et elles sont invités à prendre part dans l'espérance.

3.2 LA COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

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

**Déceler, dans l'expérience du mal et de la souffrance,
des voies de libération et de salut qui éclairent
sa recherche de sens.**

Au cours du processus d'acquisition de cette compétence, l'élève est convié à définir brièvement les concepts de «mal» et de «souffrance» et à en distinguer les différentes formes d'expression. Il est ensuite invité à exprimer ses perceptions, ses réactions et ses questions au regard de ces concepts. À partir de là, l'élève formule, sous forme de questions, la problématique qui se dégage de cette entrée en matière : J'expérimente le mal. D'où vient le mal? Que provoque-t-il? A-t-il un sens? Comment vivre avec le mal? Peut-on s'en sortir, s'en libérer?

À travers quatre sources d'information complémentaires que sont la diversité, la tradition judéo-chrétienne, l'intériorité et l'action, l'élève est invité à chercher des pistes de réponse aux questions soulevées. Selon les sources d'information, il explore des voies de libération ou de salut proposées par le bouddhisme, les thérapies et la médecine moderne au regard du mal et de la souffrance. Il prend aussi connaissance des aspects essentiels du message de libération et de salut propres à la tradition judéo-chrétienne. Il découvre les différentes attitudes que provoquent le mal et la souffrance chez les humains. Enfin, il détermine différentes actions liées à une prise en charge responsable et remplie d'espoir au regard des formes de mal et de souffrance qui existent en lui, autour de lui et dans le monde. Petit à petit, sa recherche l'aide à saisir le sens du mal et de la souffrance qui l'entourent et à discerner à quoi ces réalités l'invitent.

À la fin de son parcours, l'élève partage ses découvertes relatives aux questions de départ. Il sélectionne ensuite les éléments de sa recherche qui pourraient particulièrement susciter chez lui le courage d'être et d'agir et détermine des actions personnelles à travers lesquelles il pourrait faire face aux manifestations du mal et de la souffrance ou les contrer de façon responsable.

Les indicateurs de compétence sont définis au tableau de synthèse de la section 3.6.

3.3 LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT MORAL

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

À l'étape de la préparation, l'enseignante ou l'enseignant fait voir à l'élève les réalités ou les situations qui reflètent différentes formes du mal et de la souffrance. Elle ou il lui fait saisir les

enjeux d'une recherche de solutions qui vise la libération et le bien-être de la personne et de l'humanité, particulièrement au moment de cerner la problématique du volet.

Au cours de l'étape de l'exécution, à partir des différentes sources d'information, le personnel enseignant convie l'élève à discerner des attitudes positives et des valeurs que peut adopter l'être humain dans sa recherche de solutions au problème du mal et de la souffrance. Le respect de la vie, l'engagement personnel de chacune et de chacun dans la lutte contre le mal et la souffrance ainsi que l'amour, la compassion et l'espérance manifestés devant ces réalités en sont des exemples. À l'occasion de ce discernement, il invite également l'élève à nommer des attitudes négatives et des contre-valeurs susceptibles de prolonger ou d'envenimer le problème du mal et de la souffrance, telles que l'indifférence, le refus d'agir, la fuite, l'obéissance aveugle, le sentiment de révolte pur et simple, etc. Il l'invite enfin à juger ces attitudes négatives et ces contre-valeurs.

Au moment de l'étape de l'intégration, le personnel enseignant encourage l'élève à envisager des solutions et des actions à travers lesquelles il pourrait montrer son courage d'être et d'agir dans des situations de mal et de souffrance où il se trouve personnellement et qui lui permettraient d'y faire face de façon responsable.

3.4 PRÉLIMINAIRES

3.4.1 Des concepts à définir

Les concepts de «mal» et de «souffrance» sont deux réalités qui sont liées. Le mal évoque toute réalité humaine qui est nuisible, mauvaise ou pénible pour quelqu'un. Quant à la souffrance, elle résulte d'un mal subi ou que l'on a causé. Elle peut s'exprimer sous différentes formes.

3.4.2 Les cinq formes du mal

Il existe cinq grandes formes du mal. Il s'agit du mal physique, du mal psychologique, du mal moral, du mal spirituel et du mal social. Ces formes de mal ne sont pas étrangères l'une envers l'autre. Elles sont interactives et peuvent engendrer différentes expressions de la souffrance.

Le mal physique

Il est celui qui affecte des réalités matérielles (objets, lieux) ou qui déchaîne des éléments naturels (cataclysmes). Dans ce cas, il peut, par exemple, susciter le scandale, la révolte, la colère ou un sentiment d'injustice sociale ou de vive impuissance.

Le mal physique peut aussi affecter l'être humain atteint par la maladie, des blessures ou un handicap corporel. La souffrance qu'il engendre peut s'exprimer par la douleur, des cris, des larmes, de la fatigue, etc.

Le mal psychologique

Il est celui qui atteint l'esprit et le cœur. Les émotions et les sentiments pénibles qui en découlent contrecarrent le désir de bonheur. La souffrance qu'engendre ce mal s'exprime par la tristesse d'être, l'insécurité, la peur, le regret, le manque de confiance en soi, le doute, le rejet, le désespoir ou l'angoisse.

Le mal moral

Il résulte d'actions contraires aux valeurs ou aux lois d'amour et de justice qui assurent l'équilibre et l'harmonie chez l'individu ou la collectivité. La souffrance qu'il engendre est souvent faite, d'une part, de culpabilité et de remords et, d'autre part, de frustration, de colère, de haine et de trahison.

Le mal spirituel

Il surgit lorsque l'être humain se heurte aux événements et aux situations sur lesquels il n'a aucune emprise et qui remettent profondément en doute ses convictions personnelles ou religieuses. Il peut aussi résulter du vide intérieur créé par la quête inassouvie de biens matériels dans une société de consommation inapte à assurer un bonheur solide et durable. La souffrance qu'engendre ce mal prend la forme d'une lassitude envers la vie, d'un goût de fuite dans des bonheurs éphémères, d'une grande morosité ou d'un vif sentiment de solitude ou d'abandon ressenti en dépit même des réseaux de relations en présence.

Le mal social

Cette réalité est intimement liée aux structures et aux systèmes sociaux. Elle englobe une quantité importante de formes de mal vécues ou causées par un ensemble d'individus. La prolifération du chômage et de la pauvreté sociale, le racisme, la discrimination sexuelle, l'exploitation et l'oppression de différents groupes de personnes, l'exercice de dictatures, la généralisation de la torture, la perte des valeurs humaines fondamentales (l'honnêteté, la justice, le respect de la vie, l'amour, etc.), l'individualisme à outrance, l'irresponsabilité ou la partisanerie de certains médias dans la transmission de l'information, la négation même de l'existence du mal au sein de la société en sont des exemples. Ces différentes formes de mal social entraînent des souffrances physiques, psychologiques, morales et spirituelles.

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

3.5.1 La diversité

À travers cette source d'information, on permet à l'élève d'explorer des voies de libération ou de salut proposées par la médecine moderne, les thérapies psychologiques ou psychanalytiques et le bouddhisme au regard du mal et de la souffrance.

La médecine moderne

La médecine moderne s'attaque particulièrement au mal physique. Cette science, aux multiples facettes, vise la conservation et le rétablissement de la santé. Elle cherche à prévenir et à soigner les maladies physiques de l'être humain.

Les récentes recherches au sein de la médecine moderne ont donné lieu à des découvertes spectaculaires sur le fonctionnement du corps humain. La haute technologie médicale qui s'est développée et qui se développe toujours a permis de prolonger la vie et, en bien des cas, de procurer à l'être humain une meilleure qualité d'existence. Toutefois, malgré ses prodiges, la médecine moderne se bute toujours à la mort. Incapable de la contourner, on en vient souvent à la considérer comme un échec.

Dans la tradition judéo-chrétienne, on reconnaît que la médecine offre, à maints égards, des voies de libération du mal physique et de la souffrance qui en découle. Toutefois, on sait que la médecine ne résout pas totalement le problème du mal sous toutes ses formes. Elle n'apporte pas la pleine libération.

Les thérapies psychologiques ou psychanalytiques

Il s'agit de pratiques thérapeutiques destinées à lutter contre le mal psychologique et le mal moral qui s'expriment sous forme de passions irrationnelles, de destructivité, de jalousie, de mésestime de soi, de manque de confiance en soi, etc. Bien qu'ayant recours à des modes d'intervention fort différents, les thérapeutes aident la patiente ou le patient à prendre la parole et à prendre conscience des événements de sa vie qui pourraient avoir des conséquences nuisibles sur son équilibre émotif et affectif actuel. Par ces pratiques thérapeutiques, on veut amener l'être humain à se comprendre et à devenir plus autonome et plus libre.

Dans la tradition judéo-chrétienne, on reconnaît que l'analyse psychanalytique ou psychologique, lorsqu'elle est bien dirigée, peut réussir à libérer la personne de certains maux d'être et de vivre. Le message exprimé est curatif : il guérit, ou du moins soulage, celui ou celle qui souffre. Ces thérapies peuvent aussi lui permettre de découvrir un but ou un sens à l'existence et même l'aider à approfondir son expérience de foi. Toutefois, elles ne peuvent réussir à contrer toutes les formes du mal qui ont cours en notre monde. Bien qu'il ne résolve pas immédiatement toutes les énigmes du mal ni n'apaise toutes les souffrances, le salut offert en Jésus-Christ apporte à la chrétienne et au chrétien l'espérance d'une pleine libération et la certitude que le mal est déjà en voie d'être vaincu.

Le bouddhisme

Selon la doctrine du bouddhisme, la vie est douleur et souffrance. Ce mal et cette souffrance ont une source unique : le désir illusoire de posséder des biens et de s'attacher à la vie comme s'il n'existait autour de soi et même en soi aucune autre réalité stable et permanente. Présent partout au cœur de la personne et dans l'organisation des sociétés, ce désir est vide et vain et il est source de tous les conflits et de toutes les souffrances subies et infligées.

Supprimer ce désir, c'est mettre fin à la douleur. Cet apaisement d'un désir insatiable, cette fin de l'attachement à la vie et le refus de la haine sont possibles pour tous les êtres humains. Cette délivrance de la douleur est un chemin que toutes et tous peuvent suivre par la méditation, la sagesse, la vie exempte d'égoïsme et la compassion pour tous les êtres qui souffrent. Le bonheur existe au bout de ce chemin. Il est nommé «nirvana». Sans doute, pour en arriver à l'élimination des désirs et à la cessation de la douleur, on a un long chemin à parcourir. Cela peut exiger plusieurs existences, car les obstacles sont nombreux et souvent cachés par l'ignorance de la pensée et par l'ambition du coeur. Mais la personne a la capacité de parvenir au parfait éveil de son esprit. Par l'observance d'une vie pure, par la maîtrise de soi et la victoire sur soi-même, elle peut devenir parfaite. La conviction existe que le voyage humain a une fin : l'illumination et l'éveil conduisent au nirvana.

Comme pour le bouddhisme, dans la tradition judéo-chrétienne, on admet que la souffrance fait partie de la condition humaine. On reconnaît aussi que l'être humain possède en lui-même des ressources de pensée et d'action qui lui permettent de soulager la douleur et que la compassion à l'égard des personnes et des groupes est une des attitudes les plus importantes. On reconnaît également que la méditation est un chemin privilégié pour comprendre les situations de souffrance, pour les apaiser et pour que le bonheur final existe avec la fin de la douleur. Toutefois, la tradition judéo-chrétienne se distingue du bouddhisme en ce qu'on n'y conçoit pas l'être humain comme marchant seul sur le chemin de la souffrance, mais avec un Dieu solidaire en Jésus-Christ. Elle se distingue aussi en ce qu'on y considère la fin de la souffrance et l'atteinte du bonheur parfait comme le don d'un Dieu Sauveur qui partage avec l'Homme son Amour.

3.5.2 La tradition judéo-chrétienne

Le thème du mal et de la souffrance est central dans la tradition judéo-chrétienne. Dans le christianisme, on a une conception de la libération et du salut de l'Homme où le mal et la souffrance sont à jamais vaincus.

Les origines du mal

La question des origines du mal est fort complexe mais celui-ci est trop présent pour éviter de s'interroger à ce sujet. Il fait partie de la nature créée, finie et de la condition humaine. Il est, pour l'être humain, ce qui s'oppose à ses désirs et à ses projets de bonheur. Il est un désordre qui contredit à la fois le coeur et la raison. Le mal est scandaleux et insensé et l'être humain s'y heurte dans sa quête de justice et d'amour. L'explication du mal relève du mystère, c'est-à-dire de ce que l'être humain n'aura jamais fini de comprendre et de ce sur quoi il n'aura jamais fini de s'interroger. Toutefois, on peut proposer quelques pistes de réflexion sur cette réalité.

D'abord, Dieu est bon et tout ce qu'il a fait a été créé bon (Gn 1,31). Le mal et la souffrance ne peuvent en aucune façon lui être attribués. Il n'en est pas responsable (Jb 1 et 2; 29 et 30; 38 à 40). Sa gloire, c'est de faire de l'homme et de la femme des êtres parfaitement libres, vivants et heureux.

La création de Dieu n'est pas achevée : elle est en projet, en mouvement et en constante évolution. C'est pourquoi elle a du sens. Dans son évolution, l'Univers répond à des lois cosmiques. Elles assurent son existence et l'empêchent de s'écrouler. La constance de ces lois sauvegarde l'humanité. Toutefois, il est inévitable qu'un jour ou l'autre, ces dernières se retournent contre elle à travers des perturbations naturelles tels des cataclysmes ou des infirmités. En effet, tout mouvement suppose un risque. Ainsi, bien des souffrances peuvent s'expliquer à partir de ces phénomènes évolutifs. Conscient du mal et de la souffrance inhérents à son projet, Dieu donne à des êtres libres la possibilité de parfaire sa création et de cultiver l'amour et le don de soi par leur compassion envers ceux et celles qui souffrent.

Si le mal peut être lié à l'évolution, il est toutefois aggravé par le péché de l'homme, être libre mais limité. C'est d'ailleurs à travers l'homme que se manifeste le plus souvent le mal. La liberté de l'être humain, qui n'est pas encore pleinement enracinée dans le bien, et l'intelligence limitée de celui-ci font en sorte qu'il peut transgresser la loi divine (Gn 2,15 à Gn 3,24).

Si la question des origines du mal et de la souffrance demeure un mystère, leur présence dans le monde fait appel à la volonté et à la capacité créatrice de l'homme, dont la mission est de parfaire la création, pour les faire diminuer, sinon les supprimer.

Le Dieu des chrétiennes et des chrétiens et le mal

Le Dieu des chrétiennes et des chrétiens est-il un Dieu bon? La Bible fourmille d'exemples où Dieu intervient en faveur de son peuple. Devant la souffrance des Hébreux, esclaves en Égypte, Dieu ne demeure pas insensible. Il voit leur misère, les délivre de la main des oppresseurs et promet de les conduire vers une terre paradisiaque (Ex 3, 7-12). Pour mener ce projet de libération, Dieu ne fait pas cavalier seul. Il compte sur Moïse.

La plus grande preuve de la bonté de Dieu réside dans l'incarnation de Jésus, le nouvel Adam, le nouveau Moïse. C'est là l'originalité première du christianisme. En prenant le risque de partager l'existence humaine, Jésus souffre comme tout homme et toute femme de l'incompréhension ou de l'hostilité, de la mort d'un être cher ou de l'abandon des siens. Il se fait éminemment présent au devenir de l'humanité. Tout au long de sa vie terrestre, Jésus parle et agit en faveur de celles et de ceux qui ploient sous de lourdes épreuves. Dieu se fait ainsi tendresse et compassion à l'égard des malades, des handicapés, des affamés, des affligés. Il est lui-même révolté, comme le disent les prophètes, contre celles et ceux qui écrasent ses enfants. Dieu désire la justice, le pardon et la fraternité entre les personnes et entre les nations. Dans son combat contre le péché, le mal et la mort, Jésus incarne un Dieu qui est miséricordieux, secourable et source de vie nouvelle.

La route qu'il choisit et accepte d'emprunter, il l'empunte jusqu'au bout, jusqu'à la mort, jusqu'à se croire lui-même abandonné de Dieu le Père. Par sa mort, Jésus assume pleinement la condition humaine dans ce qu'elle a de plus tragique. Sa résurrection devient ainsi le signe éclatant du salut de Dieu : la victoire de l'amour sur la mort et celle de la vie sur l'ensemble des maux existentiels.

3.5.3 L'intériorité

Toute personne a un jour ou l'autre à réfléchir au problème du mal et de la souffrance, particulièrement lorsqu'elle doit y faire face. De cette réflexion peuvent découler différentes attitudes. Les plus fréquentes sont le refus ou la fuite, la soumission, la révolte et la recherche d'un sens à l'existence.

Le refus de souffrir ou la fuite de la douleur sont de tout temps. Souvent, l'être humain veut à tout prix échapper à la souffrance. Dans ce but, certaines personnes n'hésitent pas à utiliser des drogues, légales ou non, lesquelles occasionnent de nouveaux problèmes et créent une sorte de cercle vicieux. Refus et fuite devant le mal et la souffrance empêchent d'en saisir le message. Il est alors impossible pour l'être humain d'y remédier et de découvrir, comme c'est souvent le cas, que le mal éprouvé résulte d'une brisure ou d'une incapacité à vivre en harmonie avec soi-même.

La soumission devant le mal et la souffrance est aussi une attitude à dénoncer. Lorsqu'il envisage ces réalités comme fatales, l'être humain refuse tout espoir et tout effort de s'en sortir. La vie devient alors absurde, ce qui l'amène à l'impassibilité ou à la capitulation. La soumission peut engendrer une désespérance menant parfois au suicide²¹.

La révolte ou le scandale peuvent être des attitudes adoptées par l'être humain aux prises avec le mal et la souffrance. Elles peuvent le pousser à s'engager de façon responsable dans une lutte. Toutefois, elles peuvent aussi donner lieu à des revendications superficielles qui n'ont pas d'avenir et qui ne résoudront en rien le problème du mal et de la souffrance. Elles risquent aussi d'entraîner, chez certaines personnes, une froide prise de distance et le durcissement du cœur.

L'être humain peut aussi choisir de chercher un sens au mal et à la souffrance. En effet, ces réalités portent des germes de sens qui peuvent aider la femme et l'homme qui souffrent à accepter la situation dans laquelle ils se trouvent et à continuer à vivre. La recherche d'un sens à l'existence est l'attitude la plus humaine et la plus prometteuse que l'on peut adopter devant le mal et la souffrance. Bien que difficile, elle permet à l'être humain de se dépasser.

Chez les chrétiennes et les chrétiens, la recherche de sens devant les situations de mal et de souffrance s'éclaire par la passion de Jésus-Christ. Jésus sauve, non parce qu'il souffre, mais parce qu'il demeure profondément fidèle à sa mission de révéler l'amour du Père. À l'exemple de Jésus, les chrétiennes et les chrétiens cherchent à donner un sens à leurs souffrances et à les dépasser, suivant en cela le projet de libération et de salut auquel Dieu les appelle à participer avec amour et fidélité.

21. La question du suicide doit être abordée avec délicatesse et prudence. Le personnel enseignant prendra soin de faire intervenir des personnes-ressources dûment formées pour aborder le sujet ou, à tout le moins, d'indiquer aux élèves l'ensemble des ressources scolaires et parascolaires qui s'offrent à eux et à elles en cas de besoin.

3.5.4 L'action

Le problème du mal et de la souffrance pousse des femmes et des hommes à l'action. Il est pour elles et pour eux un appel à dépasser des visions fatalistes et pessimistes du monde et de la vie. Il les incite à participer au projet créateur de Dieu, encore inachevé, et à prendre en charge, de manière responsable et remplie d'espoir, les formes de mal et de souffrance qui sévissent en eux, autour d'eux et dans le monde. Pour ces femmes et pour ces hommes, ces réalités offrent une occasion de dépassement.

Pour lutter contre le problème du mal et de la souffrance ressenti en leur for intérieur, des femmes et des hommes, fidèles à leur projet de croissance, participent à des groupes de soutien humanistes ou religieux, font l'expérience d'une relation d'aide ou entretiennent une amitié. Ces différentes activités leur permettent de libérer leur parole et de prendre conscience de ce qu'ils peuvent changer et de ce qui les fait souffrir. De plus, désirant contrer le problème du mal et de la souffrance autour d'eux et dans le monde, des hommes et des femmes s'engagent au sein de groupes ou d'organismes de toutes sortes pour apporter à l'humanité une meilleure qualité de vie : Jeunes du monde, Développement et paix, Croix-Rouge, Organisation des Nations Unies (O.N.U.), Amnistie internationale, Unicef (F.I.S.E.), Médecins sans frontières, Tel-jeunes et Greenpeace en sont des exemples. D'autres encore s'engagent professionnellement ou bénévolement dans leur milieu immédiat pour venir en aide à celles et à ceux qui éprouvent un mal physique, moral, psychologique ou spirituel.

3.6 Tableau 6 – TABLEAU DE SYNTHÈSE DU VOLET 3

- **Compétence générale** : «construire du sens» dans ses rapports avec le monde, le mal et la souffrance, les symboles et la vie, en recourant notamment à la tradition judéo-chrétienne.
- **Compétence particulière** : déceler, dans l'expérience du mal et de la souffrance, des voies de libération et de salut qui éclairent sa recherche de sens.
- **La réalité existentielle** : les jeunes et leur rapport avec le mal et la souffrance.
- **La tradition judéo-chrétienne** : la doctrine judéo-chrétienne du mal, de la libération et du salut.
- **La diversité** : les voies de libération proposées par la médecine moderne, les thérapies psychologiques et psychanalytiques et le bouddhisme.
- **L'intériorité** : les attitudes liées au mal et à la souffrance : refus, soumission, révolte et scandale, recherche d'un sens à l'existence.
- **L'action** : des prises en charge responsables du mal et de la souffrance.
- **Des valeurs et des attitudes morales** : respect de la vie, responsabilité, amour, compassion, espérance.
- **Durée approximative** : 10 heures.

PROBLÉMATIQUE	ÉLÉMENTS DE CONTENU	INDICATEURS DE COMPÉTENCE
	Étape 1 : la préparation	
	. Les perceptions, les réactions et les interrogations de l'élève devant le mal et la souffrance. . La définition du «mal». . Les différentes formes du mal (mal physique, mal psychologique, mal moral, mal spirituel et mal social) et leurs conséquences.	. L'élève exprime ses perceptions, ses réactions et des questions devant le mal et la souffrance. . L'élève définit le mal. . L'élève distingue différentes formes de mal et leurs conséquences.
	Étape 2 : l'exécution	
	La diversité . La médecine moderne et sa contribution pour contrer le mal physique (forces et limites). . Les thérapies psychologiques et psychanalytiques et leur contribution pour contrer le mal psychologique et moral (forces et limites). . Le bouddhisme et sa doctrine de libération et de salut (similitudes et différences avec le christianisme).	. L'élève décrit des voies de libération ou de salut issues de la médecine moderne, des thérapies psychologiques et psychanalytiques et du bouddhisme.

J'EXPÉRIMENTE LE MAL - D'où vient le mal? - Que provoque-t-il? - A-t-il un sens? - Comment vivre avec le mal? - Peut-on s'en sortir, s'en libérer?	La tradition judéo-chrétienne - Les origines du mal (Gn 2,15 à 3,14; etc.). - Le Dieu des chrétiennes et des chrétiens devant le mal et la souffrance (un Dieu présent, bon et compatissant, un Dieu qui s'incarne en Jésus pour combattre le mal) (AT : Gn 1,31; Ex 3,7-12; Livre de Job [résumé]; NT : Jn 9,6-38; Mc 1,40-45; Mt 9,27-31; Mc 7,31-37; Lc 5,17-26; Jn 11,1-44; Mt 14,13-21; Mt 4,23-25; Lc 10,29-37; Mt 25,31-46; Mt 27 à 28,8; etc.). L'intériorité - Des attitudes fréquentes adoptées devant le mal et la souffrance : refus ou fuite, soumission, révolte ou scandale, recherche de sens; conséquences possibles de ces attitudes. L'action - Des actions liées à une prise en charge responsable et remplie d'espoir des formes de mal et de souffrance : reconnaître, dénoncer, combattre, soulager, etc.	- L'élève décrit les aspects essentiels de la doctrine judéo-chrétienne sur les origines du mal et sur la libération et le salut de Dieu. - L'élève décrit des attitudes fréquentes adoptées devant le mal et la souffrance et leurs conséquences possibles. - L'élève décrit des actions liées à une prise en charge responsable et remplie d'espoir des formes de mal et de souffrance.
	Étape 3 : l'intégration	
		- L'élève sélectionne les éléments de ses découvertes concernant les voies de libération et de salut qui peuvent susciter chez lui le courage d'être et d'agir. - L'élève détermine des actions qui donnent du sens au mal et à la souffrance et qui permettent d'y faire face de façon responsable.
	Évaluation pour le volet	
	L'évaluation formative pour ce volet se fait à partir d'activités et d'instruments de mesure conçus selon les indicateurs de compétence.	

3.7 PISTES D'APPLICATION DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Étape 1 : la préparation (environ 2 heures)

- À partir de reportages télévisés ou d'articles de journaux, brève formulation, par l'élève, de ses savoirs sur ses perceptions, ses réactions et ses interrogations, devant le mal et la souffrance.
- Étude des préliminaires à partir du premier échange d'idées : définition des concepts de «mal» et de «souffrance» et distinction des cinq formes du mal : physique, psychologique, moral, spirituel et social.
- Annonce de la compétence à acquérir, précision de son sens (vocabulaire) et de sa portée.
- Projection d'une problématique à partir des échanges d'idées précédents : J'expérimente le mal. D'où vient le mal? Que provoque-t-il? A-t-il un sens? Comment vivre avec le mal? Peut-on s'en sortir, s'en libérer?
- 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 (environ 5 heures)

- 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 reportage vidéo ou d'un article de journal dans lequel on présentera à la classe l'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 (environ 2 heures)

- 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 couverts.

- Reformulation, par chaque élève, de ses perceptions du mal et de la souffrance au regard de sa recherche et des présentations d'équipe; sélection des éléments de découvertes suscitant chez lui le courage d'être et d'agir; détermination d'actions responsables pour contrer ou faire face au mal et à la souffrance.
- Formulation, par l'élève, de l'utilité de la compétence acquise pour sa vie.

L'évaluation (environ 1 heure)

- Vérification de la compétence acquise à partir d'une mise en situation ou d'un texte sur le mal et la souffrance.

VOLET 4 : LES SYMBOLES

*Ce qu'on voit a l'apparence du normal,
le sacré sous-jacent est invisible,
on ne peut en parler que par analogies,
par symboles.*

Michel Malherbe

4 VOLET 4 : LES SYMBOLES

4.1 LES JEUNES DE 14 OU 15 ANS ET LEUR RAPPORT AVEC LES SYMBOLES

Les jeunes de 14 ou 15 ans sont en contact avec une profusion de symboles. Ils et elles en voient dans leur environnement, en utilisent à l'intérieur de certaines activités scolaires et, parfois, pour exprimer ou communiquer ce qu'ils et elles vivent.

Les adolescents et les adolescentes connaissent déjà de nombreux symboles mathématiques. Par exemple, ils savent que dans une équation, le symbole abstrait «x» exprime une variable. En sciences physiques, ils apprennent à en utiliser d'autres qui renvoient à des réalités plus concrètes. Par exemple, «kW/h» exprime une quantité d'énergie électrique quantifiable et «H₂O» exprime les éléments constitutifs de l'eau. Ils savent que ces symboles sont un langage reconnu universellement et qu'ils permettent de communiquer entre les humains, quelle que soit leur langue maternelle.

Les jeunes connaissent aussi le sens de certains emblèmes, tels ceux qui figurent sur les drapeaux. Ils et elles ont appris que leurs couleurs et leurs dessins sont représentatifs de telle ou telle nation (Québec, Canada, États-Unis, Japon, France, etc.), de telle ou telle organisation internationale ou nationale (Comité international olympique, Organisation des Nations Unies, Croix-Rouge, Centraide, etc.), ou encore de telle ou telle ville, village, etc.

Vers 14 ou 15 ans, les adolescents et les adolescentes perçoivent de plus en plus le sens des symboles qui expriment des réalités plus profondes et spirituelles. La majorité d'entre eux sait que la colombe peut représenter la paix, la pureté ou l'amour; que le Y représente simultanément la paix et l'amour; que la tête de mort renvoie à l'idée d'un danger, de la violence ou de la destruction. Souvent, ils utilisent spontanément l'un ou l'autre de ces symboles ou en inventent d'autres pour traduire leurs expériences de vie ainsi que les valeurs et les sentiments qui les animent. En plus, ce recours au symbole peut être une manière d'interpréter ces expériences, ou de les relier à l'histoire du monde, voire à Dieu. Lorsqu'ils et elles font appel à l'univers symbolique, les jeunes expriment implicitement leur recherche d'un sens à l'existence et la valeur qu'ils et elles accordent aux réalités personnelles ou collectives dont ils et elles font l'expérience.

Dans l'univers culturel et religieux où ils baignent, les jeunes Québécoises et Québécois observent d'autres symboles tirés de la tradition judéo-chrétienne. Les croix de chemin ou celles que l'on trouve juchées sur les flèches des églises, les éléments de la nature tels que l'eau, le feu et le pain utilisés à l'occasion des rites sacramentels auxquels ils participent parfois, en font aussi partie. Souvent, les jeunes ne saisissent pas le sens ou l'intérêt de ce langage symbolique parce qu'on ne leur a jamais donné la chance de le faire à partir de leur propre expérience, de celle des autres et de celle d'une communauté croyante. Les amener à s'interroger sur le sens des symboles peut enrichir leur recherche d'un sens à l'existence.

Dans le présent volet, on prend en considération le rapport des jeunes avec les symboles. On y permet une initiation au symbolisme spirituel et religieux, notamment celui auquel renvoie la tradition judéo-chrétienne. On y montre que ces symboles ont une histoire, qu'ils constituent

un patrimoine culturel et religieux, qu'ils ouvrent la voie à la rencontre avec un Dieu présent et agissant envers l'être humain. On y fournit une méthode de lecture qui permet d'éclairer, à partir de l'univers symbolique chrétien, l'expérience morale et religieuse des jeunes.

4.2 LA COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

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

**Interpréter des symboles de l'univers
culturel religieux en vue d'éclairer
sa recherche de sens.**

Au cours du processus d'acquisition de cette compétence, l'élève définit la notion de «symbole» et la distingue de celle de «signe». Il apprend certaines caractéristiques et quelques fonctions particulières des symboles. Il est invité à nommer des symboles, profanes ou religieux, qui sont présents dans son environnement, à dire ce qu'ils révèlent ou représentent et à s'interroger à leur sujet. L'élève est convié à formuler, sous forme de questions, la problématique qui se dégage de l'entrée en matière précédente : Je suis entouré d'une multitude de symboles. Ont-ils tous la même importance? Peuvent-ils être utiles à ma recherche d'un sens à l'existence? Comment en percevoir la signification, le message?

Par quatre sources d'information complémentaires 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 eux, il reconnaît les voies d'intériorité et les attitudes d'ouverture et de respect qui permettent de comprendre le sens de certains symboles religieux, notamment ceux de la tradition judéo-chrétienne. Il apprend que ces symboles peuvent être porteurs de sens. Il découvre qu'ils permettent de se relier à un Dieu agissant et présent à travers l'histoire, qu'ils suggèrent des attitudes et qu'ils suscitent des engagements. Petit à petit, il commence à saisir, à partir de clés d'interprétation, la valeur des symboles religieux en ce qu'ils expriment et éclairent l'expérience humaine et religieuse.

À la fin de son parcours, l'élève est invité à expliquer les symboles chrétiens qui rejoignent davantage son expérience morale et religieuse, personnelle et communautaire.

Les indicateurs de compétence sont définis au tableau de synthèse de la section 4.7.

4.3 LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT MORAL

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

À l'étape de la préparation, au moment où l'élève formule ses questions et ses perceptions sur le langage symbolique, l'enseignante ou l'enseignant lui fait prendre conscience des attitudes négatives et positives (haine-amour, répression-solidarité, discrimination-égalité, etc.) liées à son

utilisation par des personnes et des groupes. Elle ou il interroge l'élève de manière à lui faire saisir les enjeux de ces attitudes.

Au cours de l'étape de l'exécution, à partir des différentes sources d'information, le personnel enseignant invite l'élève à discerner d'autres attitudes positives et d'autres valeurs sous-jacentes à l'utilisation du langage symbolique. Le sens de l'appartenance à un groupe, une manière d'entrer en relation avec la réalité invisible et de l'interpréter, une façon d'exprimer sa foi et son espérance en la vie et en Dieu en sont quelques exemples. À l'occasion de ce discernement, il convie également l'élève à examiner la portée des attitudes négatives et des contre-valeurs pouvant être adoptées par l'être humain dans l'utilisation du langage symbolique et à juger de cette portée. Le mépris, le rejet, la haine, la violence, l'agressivité outrageuse, la profanation du sacré, le manque de respect sous toutes ses formes en sont des illustrations probantes.

Au moment de l'étape de l'intégration, le personnel enseignant encourage l'élève à envisager et à défendre des actions moralement bonnes que lui suggère le langage symbolique.

4.4 LES CONDITIONS DE RÉUSSITE

Dans ce volet, on aborde un sujet important, notamment sur le plan du développement affectif, spirituel et religieux des jeunes. Toutefois, son traitement mérite une attention particulière. L'enseignement pourrait devenir magistral et sans signification réelle si le personnel enseignant, dans la présentation des éléments de contenu, ne prévoit pas de faire des liens constants avec les besoins et les expériences des jeunes.

Ainsi, en ce qui a trait aux stratégies d'enseignement, aux mises en situation et aux activités d'apprentissage qui relèvent de la compétence des enseignantes et des enseignants, on cherchera plus que jamais à valoriser l'imaginaire, l'intuition, l'expression poétique, artistique et gestuelle des élèves. Voilà des voies privilégiées pour saisir une partie de la réalité sous-jacente aux symboles. À travers elles, les jeunes pourront se rendre compte que leur connaissance de l'existence peut se faire autrement que par la voie du déterminisme technologique et scientifique.

4.5 PRÉLIMINAIRES

L'univers symbolique est vaste et complexe, particulièrement celui auquel renvoie l'expérience spirituelle et religieuse. L'on confond souvent la notion de symbole avec celle d'autres concepts qui lui sont connexes, tels que la métaphore, la comparaison, l'allégorie, la parabole, le signal, l'image et le signe. Dans ce volet, où l'on vise l'initiation des jeunes au monde symbolique, on s'en tiendra uniquement à la distinction «symbole» et «signe».

4.5.1 Des concepts à définir

Le signe

Un signe est une réalité observable, saisissable par les sens, qui permet de repérer et de définir une autre réalité, elle aussi observable et saisissable. Sa signification est pure, certaine et claire. Pour la trouver, le signe fait appel à la pensée directe et à la raison. Par exemple, la fumée qui s'élève dans le ciel est le signe d'un feu; l'arrêt au coin d'une rue indique au conducteur d'un

véhicule l'obligation de s'arrêter; une cicatrice sur le corps est le signe d'une ancienne blessure ou d'une intervention chirurgicale; des traces de pas dans le sable ou dans la neige nous indiquent le passage récent d'une personne ou d'un animal.

Le symbole

Le symbole, au sens profond du terme, est une réalité observable, saisissable par les sens et qui en évoque une autre, inobservable et insaisissable. Sa signification est imprécise et inépuisable. Pour la trouver, le symbole fait appel à la connaissance intuitive. Par exemple, l'élément symbolisant «feu», réalité observable, peut suggérer l'idée du feu spirituel, insaisissable, qui habite et alimente la vie humaine. L'élément symbolisant «eau», réalité saisissable, permet «d'intuitionner» Dieu, réalité inobservable, telle une source de vie jaillissante.

4.5.2 Les caractéristiques de l'élément symbolisant

L'élément symbolisant comporte plusieurs caractéristiques. Cinq d'entre elles sont retenues dans ce volet :

- 1- il est une réalité observable, objet d'une connaissance directe;
- 2- il est une réalité pouvant facilement être décrite dans le langage courant;
- 3- il est une expression suffisante de la réalité inobservable qu'il évoque;
- 4- il peut être reconnu par une collectivité;
- 5- il doit pouvoir être lié à une expérience culturelle, personnelle et collective.

4.5.3 Les fonctions particulières du symbole

Le symbole remplit des fonctions qui lui sont particulières et qui le distinguent du signe :

- 1- lui seul lie une réalité à quelque chose d'invisible;
- 2- lui seul vise à unir ce qui est connaissable à ce qui ne l'est pas;
- 3- lui seul évoque une réalité inépuisable;
- 4- lui seul prend profondément racine dans l'expérience humaine universelle.

La mise en parallèle qui suit résume ce qui distingue le symbole du signe.

SYMBOLE	SIGNE
Réalité observable, saisissable par les sens.	Réalité observable, saisissable par les sens.
Évoque une autre réalité, inobservable et insaisissable.	Permet de repérer et de définir une autre réalité, elle aussi observable et saisissable.
Signification imprécise et inépuisable.	Signification claire et précise.
Fait appel à la connaissance intuitive.	Fait appel à la pensée directe et à la raison.

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

4.6.1 L'intériorité

Le symbole religieux relève de l'univers sacré. Pour en reconnaître la valeur et la richesse, il convient d'abord de lui être ouvert. En effet, le symbole peut révéler quelque chose de la réalité invisible pour autant qu'on s'y abandonne. Aussi, percevoir le sens des éléments symbolisants exige de s'y arrêter et de les considérer avec respect. Cela demande également d'accepter de se laisser toucher par ce qu'ils suggèrent et d'admettre que la réalité invisible qu'ils révèlent est inépuisable.

4.6.2 La tradition judéo-chrétienne

Le langage symbolique occupe une place de choix dans la Bible. Il est omniprésent dans la liturgie chrétienne. Il est un moyen privilégié à travers lequel le baptisé interprète son expérience de vie, exprime sa foi et s'identifie à une communauté croyante.

La tradition judéo-chrétienne est riche de symboles de toutes sortes. Issus d'une longue histoire, ils évoquent des réalités naturelles, des événements de l'Ancienne Alliance ainsi que la personne et l'oeuvre du Christ qui leur donnent tout leur sens.

Avec cette source d'information, on privilégie l'interprétation des symboles chrétiens que sont l'eau, la lumière et la croix. Ils sont étudiés suivant les aspects caractéristiques des éléments symbolisants et à partir de textes de l'Ancien et du Nouveau Testament que l'on prendra soin de situer dans leur contexte culturel. Cette approche permet de saisir le sens que l'on prête, dans la tradition judéo-chrétienne, à ces symboles, sans toutefois l'épuiser. Elle initie le jeune au mystère du Dieu présent et agissant dans l'histoire de l'humanité. Elle lui permet de relier sa propre histoire à celle de la communauté humaine et croyante d'hier et d'aujourd'hui et de percevoir que Dieu intervient toujours en faveur de l'être humain.

4.6.2.1 Le symbole de l'eau

Aspects caractéristiques de l'élément symbolisant

L'eau est un élément de la nature facilement observable. Elle est essentielle à la vie : elle lui permet de naître, la conserve et la fait grandir. Elle contient les germes de l'existence. Elle rafraîchit, abreuve, revitalise, lave et purifie. En son absence, la terre devient un désert aride, pays de la faim et de la soif où les hommes et les bêtes sont voués à la mort. Lorsqu'elle se déchaîne, elle menace, elle inonde et détruit. Élément indispensable de la nature, elle peut, selon les circonstances, être perçue comme vivifiante ou comme redoutable. De tous les temps, l'eau est au coeur d'expériences humaines, personnelles et collectives.

L'eau dans l'histoire biblique

DANS L'ANCIEN TESTAMENT

L'eau est intimement liée à l'histoire du peuple de l'Alliance. Dans sa création, Dieu dispense l'eau selon son bon vouloir et il en garde le parfait contrôle (Ps 104). Dans la conception israélite, Dieu répartit l'eau en deux masses séparées. Le ciel retient les «eaux d'en haut» (Gn 1,7; Ps 148,4; Dn 3,60) et la pluie et la rosée s'en échappent grâce à des vannes (Gn 7,11; 8,2; Is 24,18; Ex 16,13). Quant à l'eau des sources et des rivières, elle jaillit d'un immense réservoir souterrain sur lequel repose la terre. Il s'agit des «eaux d'en bas», de l'abîme (Dt 8,7; 33,13).

Toujours dans la conception israélite, l'eau que Dieu donne est une manifestation de sa bénédiction envers celles et ceux qui le servent et qui font sa volonté (Gn 27,28; Ps 133,3). En revanche, lorsqu'il ne la donne pas, la sécheresse est perçue comme un châtiment envers celles et ceux qui ne suivent pas sa voix et qui ne le servent pas (Is 5,13; 19,5ss; Ez 4,16ss; 31,15).

Dans la Bible, l'eau n'est pas seulement puissance de vie. Elle peut aussi être terrifiante. Les eaux agitées de la mer évoquent la présence des démons. Les crues subites signifient le malheur (Jb 12,15; 40,23).

À maintes reprises, l'eau est à l'arrière-plan des gestes sauveurs ou purificateurs de Dieu à l'égard de l'humanité. L'eau du déluge inonde, laissant subsister Noé le juste (Sg 10,4). Plus tard, la mer Rouge s'ouvre pour libérer Moïse et son peuple de la main de l'opresseur égyptien et se referme aussitôt sur ce dernier pour l'engloutir (Ex 14).

L'eau est aussi ce qui lave et purifie, ce qui fait disparaître les souillures. Dans les rites israélites de l'époque, les purifications physiques évoquent la purification intérieure nécessaire pour s'approcher de Dieu.

DANS LE NOUVEAU TESTAMENT

Jean-Baptiste baptise dans l'eau du Jourdain. Jésus va à sa rencontre : son baptême dans l'eau préfigure son baptême dans la mort (Lc 12,50; Mc 10,38).

Jésus est venu apporter à l'humanité les sources d'eau vivifiante. Il est le rocher que l'on transperce pour qu'il laisse couler les eaux capables de désaltérer ceux et celles qui cherchent Dieu (Jn 19,34). Ailleurs, il est la parole vivifiante qui permet à celui et à celle qui s'en abreuvent de ne plus jamais avoir soif (Jn 4,10-14).

L'eau comme symbole chrétien

Chez les chrétiennes et les chrétiens, le rite de la bénédiction fait parfois appel au symbolisme de l'eau. La bénédiction apparaît ainsi comme un don de Dieu qui régénère, qui apporte la naissance et le renouveau, la vie et la fécondité.

C'est dans le baptême chrétien que le symbole de l'eau trouve particulièrement son sens. La plongée dans les eaux du baptême symbolise la purification rendue possible par la mort-résurrection du Christ. À ce symbolisme fondamental s'en ajoute un autre. Les gestes d'immersion et d'émersion évoquent l'ensevelissement du néophyte dans les eaux de la mort et sa résurrection spirituelle à la suite de la victoire du Christ ainsi que le triomphe, jadis, de Dieu sur la mer Rouge (Rm 6,3-11; 1 Co 10,1ss). L'immersion devient aussi symbole de la régénération de la vie dans l'Esprit (Tt 3,5).

Pour les chrétiennes et les chrétiens, le symbole de l'eau permet de relier leurs propres expériences de vie à celles du peuple en marche dans l'histoire biblique. Il leur fait aussi penser à relier ces expériences à celle de Jésus qui est venu donner la vie, la régénérer, la faire croître et libérer l'humanité de tout ce qui la menace, l'inonde et la détruit. En outre, le symbole de l'eau peut faire sentir à la personne qui lui est attentive que sa vie ne sera jamais un désert aride si elle consent à s'abreuver à la parole du Christ, que sa soif d'amour est une fois pour toutes éteinte dans l'amour de Dieu.

4.6.2.2 Le symbole de la lumière

Aspects caractéristiques de l'élément symbolisant

La lumière est un élément de la nature facilement observable. Tout comme l'eau, elle est essentielle à la vie : elle lui permet de naître, la conserve et la fait grandir. Elle contient aussi les germes de l'existence. Elle réchauffe, éclaire et donne de l'énergie. Elle rythme le quotidien des jours. En son absence totale apparaissent les ténèbres. La vie devient alors fade et s'éteint. En revanche, une lumière trop dense peut devenir un élément destructeur. Elle peut apporter la sécheresse. Ainsi, le feu qui se déchaîne peut être dévastateur. Élément indispensable de la

nature, la lumière peut, selon les circonstances, être perçue comme dynamique ou destructrice. De tous les temps, la lumière est au coeur d'expériences humaines, personnelles et collectives.

La lumière dans l'histoire biblique

DANS L'ANCIEN TESTAMENT

Pour les Hébreux, la lumière est une créature de Dieu, la lumière du jour (Gn 1,1-5) comme celle des astres (Gn 1,14-19). Elle obéit à Dieu, tout comme les ténèbres, car le même Dieu «façonne la lumière et les ténèbres» (Is 45,7).

Dans l'Ancien Testament, Dieu est vêtu de lumière. Elle est le vêtement dont Dieu se drape (Ps 104,2). Elle dévoile la présence de Dieu; elle reflète sa gloire. Lorsque Dieu se manifeste, «son éclat est pareil au jour, des rayons sortent de ses mains» (Ha 3,3ss). Parfois, Dieu se montre à travers le feu (Ex 19,18). Tout ce symbolisme peut évoquer le lien entre la présence divine et l'impression éblouissante qu'il fait sur l'homme.

La lumière est aussi don de Dieu. «La lumière est douce, et il plaît aux yeux de voir le soleil.» (Qo 11,7) Lorsque Dieu donne à l'homme de naître, il lui permet de voir la lumière du jour.

Tantôt, le symbolisme de la lumière souligne la majesté de Dieu devenue familière à l'homme, tantôt il fait sentir son caractère redoutable (Ha 3,3ss). Ailleurs, le visage de lumière de Dieu rassure sur sa bienveillance à l'égard de l'homme. Ce symbolisme peut aussi évoquer le fait que Dieu éclaire les pas de l'homme, qu'il est la lampe qui le guide (Jb 29,3; Ps 18,29), qui illumine ses yeux et l'arrache au péril (Ps 13,4). Dieu apparaît alors comme la lumière et le salut de l'homme (Ps 27,1).

DANS LE NOUVEAU TESTAMENT

Jésus est la lumière venue dans le monde. Il est «l'Astre venu d'en haut pour illuminer ceux qui demeurent dans les ténèbres et l'ombre de la mort afin de guider nos pas dans le chemin de la paix» (Lc 1,78-79; Ac 26,23).

Jésus est aussi révélé comme lumière. Plusieurs de ses actes et de ses paroles en témoignent. Les guérisons d'aveugles (Mc 8,22-26; Jn 9) lui permettent d'affirmer : «Je suis la lumière du monde.» (Jn 9,5) Elles lui permettent aussi d'affirmer que celui qui le suit «ne marche pas dans les ténèbres» (Jn 12,46). L'épisode de sa transfiguration atteste qu'il est lui-même lumière, et qu'en lui il n'y a pas de ténèbres» (1 Jn 1,5). Sa résurrection manifeste pleinement qu'il est Lumière du monde et que tout ce qui est lumière dans le monde se rapporte à lui (Jn 1,4).

Jésus-Lumière venu dans le monde convie les hommes et les femmes à être, à sa suite, des «fils et des filles de lumière». «Vous êtes la lumière du monde [...] Votre lumière doit briller devant les hommes afin qu'ils voient vos bonnes oeuvres et glorifient votre Père qui est dans les cieux.» (Mt 5,14-16) Les femmes et les hommes qui font le mal fuient la lumière, ils se dérobent devant elle pour que leurs actes mauvais ne soient pas dévoilés. En revanche, celles et ceux qui sont justes et qui agissent dans la vérité viennent à la lumière (Jn 3,19ss).

La lumière comme symbole chrétien

La lumière est un symbole omniprésent de la liturgie chrétienne. Dans les églises, la lampe du sanctuaire rappelle la présence de Dieu au tabernacle et le Christ ressuscité. Les bougies allumées sur l'autel au cours des célébrations rappellent les mêmes réalités. Le cierge pascal, allumé à même la flamme montante du feu nouveau, symbolise la vie nouvelle apportée par le Christ ressuscité au matin de Pâques. Dans la liturgie du baptême, le cierge, allumé au cierge pascal, signifie que le Christ, Lumière du monde, a illuminé le néophyte. Dans le Christ, les baptisés deviennent à leur tour « lumière du monde » (Mt 5,14). Au moment des funérailles, la lumière du cierge pascal rappelle le sens chrétien de la mort révélé dans la mort et la résurrection du Christ. Cette lumière est, pour les croyantes et les croyants, symbole de vie et d'espérance.

4.6.2.3 Le symbole de la croix

Aspects caractéristiques de l'élément symbolisant

La figure de la croix est connue dans tout le monde. On peut facilement l'observer dans la nature : l'homme avec les bras étendus, un vol d'oiseau, un navire et son mât, les axes horizontaux et verticaux que dessinent les lignes des paysages naturels ou les structures architecturales créées par les humains.

La structure de la croix remonte à la plus haute antiquité. Elle servait de symbole pour exprimer les rapports de l'être humain avec le cosmos, et même avec le divin. En Crète, en Égypte, en Mésopotamie, en Inde, en Chine, au Mexique, au Pérou, et en Afrique noire, on en a trouvé des traces.

La forme de la croix est symbole d'orientation : la croix est le pôle du monde. Ses quatre segments correspondent aux quatre points cardinaux. Sa barre horizontale, en ses deux bras, embrasse l'ensemble du monde terrestre. Sa barre verticale relie le ciel et la terre. Le croisement des deux axes symbolise le centre du monde. Son centre fait la synthèse des quatre points cardinaux et de la totalité du cosmos. Les quatre segments qui la constituent représentent la totalité cosmique : en plus de représenter les quatre points cardinaux du monde, ils évoquent les quatre éléments de la nature (l'air, l'eau, la terre et le feu) et quatre qualités traditionnelles des éléments de la nature (chaud, froid, humide et sec).

L'idée de la croix renvoie naturellement à celle du bois, élément de la nature avec lequel on l'érige le plus souvent.

Le bois dans l'histoire biblique

DANS L'ANCIEN TESTAMENT

Les textes de l'Ancien Testament ne font pas appel à l'image de la croix. En revanche, le bois dont elle est faite offre un champ d'étude et de signification qui permet d'établir des liens avec la croix du Golgotha. L'image de l'arbre dont est tiré le bois est souvent liée à une révélation divine, une rencontre intime entre Dieu et l'homme. L'arbre de vie dans le jardin

d'Éden (Gn 2,8), le chêne de Mambré (Gn 18,1-2), le buisson ardent (Ex 3,2-5) en sont des exemples. L'image de l'arbre est aussi associée à celle d'une malédiction et à celle de la mort (Gn 40,19; Dt 21,22-23; Jos 8,29; 10,26).

L'image du bâton de bois, particulièrement celui de Moïse, est liée à l'intervention salutaire de Dieu envers son peuple (Ex 4,2-4.17; 7,8-20; 8,1-2.12-13; 9,22-25; 10,13).

DANS LE NOUVEAU TESTAMENT

L'arbre dans lequel monte Zachée devient le lieu d'une rencontre avec Jésus, rencontre qui transformera sa vie (Lc 19,1-10).

De façon générale, l'arbre de la croix est associé au supplice que réservaient les romains à leurs criminels. Plus particulièrement, on l'associe à la passion et à la mort de Jésus (Ph 2,8). L'arbre de la croix est le chemin qu'a volontairement pris Jésus et sur lequel il convie tout homme et toute femme qui veulent le suivre (Mt 16,24). Il a porté les fautes de l'être humain sur le bois de la croix (1 P 2,24). Dès lors, l'arbre de la croix est devenu «le bois qui sauve» (Sg 14,7). Scandale pour les Juifs et folie pour les païens (1 Co 1,23), la croix devient, avec Jésus, symbole de la sagesse de Dieu (1 Co 2,2), lieu de la rencontre pleinement accomplie entre Dieu et l'humanité tout entière. L'Apocalypse voit, à travers ce «bois», le «bois de la vie» et, à travers «l'arbre de la croix», «l'arbre de la vie» (Ap 22,2.14.19).

Le bois de la croix comme symbole chrétien

La croix est devenue le symbole universel du christianisme. Ce symbole exprime le mystère le plus unique et le plus fondamental de cette religion : un Dieu incarné jusqu'aux plus profondes souffrances de la réalité humaine, vivant l'expérience de la mort et celle de la résurrection. Sur la croix, Jésus rassemble la totalité du monde, embrassant pleinement la réalité de la mort. L'ayant vaincue, la croix évoque le salut offert par Dieu.

Le symbole de la croix rappelle qu'il faut mourir au monde pour recevoir la vie (Mt 10, 38-39). Il peut encore marquer la frontière entre le monde visible et le monde invisible de l'Esprit. C'est à ces significations que renvoie le geste symbolique du signe de la croix : marqués par la croix du Christ, la chrétienne et le chrétien sont promis à vivre sa résurrection. Il en est de même pour les croix que portent des baptisés et des baptisées ou pour celles que l'on érige en différents lieux.

4.6.3 La diversité

Le symbolisme spirituel et religieux, en vertu de son caractère universel, est aussi présent dans les autres grandes religions. Plusieurs éléments symbolisants chrétiens recoupent, notamment, ceux du judaïsme, tradition dont Jésus est issu. Parfois, les éléments symbolisants auxquels renvoient les religions autres que chrétiennes se rejoignent en produisant des effets similaires. Parfois, en raison de leur enracinement culturel, ils expriment des manières particulières de vivre une relation avec le monde et avec Dieu.

Par exemple, chez les musulmans et chez les hindous, l'eau sert aux ablutions, respectivement avant de prier et d'entrer au temple. Dans les deux cas, elle est symbole de pureté. Chez les hindous, l'eau est aussi symbole de la présence de Dieu. Voilà pourquoi ils utilisent un gobelet d'eau dans leur culte quotidien. Chez les musulmans, la lumière qui brille au minaret symbolise la présence de Dieu, à la fois phare et guide. Chez les hindous, elle est symbole de purification. Voilà pourquoi ils incinèrent leurs morts. Chez les juifs, la lumière brillant sur le chandelier à sept branches symbolise la perfection. Quant aux égyptiens, ils adoraient Rê, le Dieu solaire, symbole de vie.

4.6.4 L'action

À partir des significations qu'on leur découvre, les symboles religieux suggèrent des attitudes, voire des actions. En faisant l'expérience du langage symbolique, des hommes et des femmes ont retrouvé la confiance, l'espérance, l'audace, le courage, attitudes essentielles à la vie. À travers ces découvertes de sens, ces personnes, percevant que Dieu marchait avec elles, ont choisi d'être, à travers leurs paroles et leurs actes, des sources d'eau vive, des lumières rassurantes, des huiles régénératrices, de réels pains de vie. D'autres ont montré, fortes du sens qu'elles ont trouvé à la croix, qu'en dépit des souffrances et des violences qu'elles subissaient, l'espérance et l'oubli de soi jusqu'au don de sa propre vie demeuraient toujours possibles.

4.7 Tableau 7 – TABLEAU DE SYNTHÈSE DU VOLET 4

- **Compétence générale** : «construire du sens» dans ses rapports avec le monde, le mal et la souffrance, les symboles et la vie, en recourant notamment à la tradition judéo-chrétienne.
- **Compétence particulière** : interpréter des symboles de l'univers culturel religieux en vue d'éclairer sa recherche de sens.
- **La réalité existentielle** : les jeunes et leur rapport avec les symboles.
- **La tradition judéo-chrétienne** : les symboles de la tradition judéo-chrétienne.
- **La diversité** : les symboles dans les traditions juive, islamique et hindouiste.
- **L'intériorité** : les voies pour saisir le sens et la richesse des symboles chrétiens.
- **L'action** : des symboles qui suggèrent des attitudes et des actions.
- **Des valeurs et des attitudes morales** : ouverture, respect, sens de l'appartenance, espérance.
- **Durée approximative** : 10 heures.

PROBLÉMATIQUE	ÉLÉMENTS DE CONTENU	INDICATEURS DE COMPÉTENCE
	Étape 1 : la préparation	
	. Les perceptions et les interrogations de l'élève sur le symbole. . Les définitions du «symbole» et du «signe» (caractéristiques et fonctions). . Des symboles présents dans l'environnement de l'élève.	. L'élève exprime ses perceptions et ses questions sur les symboles. . L'élève définit ce qu'est un symbole par rapport à un signe, nomme quelques-unes de ses caractéristiques et de ses fonctions. . L'élève nomme des symboles dans son environnement.
	Étape 2 : l'exécution	
	L'intériorité . Les voies pour réfléchir au sens et à la richesse des symboles chrétiens (ouverture, arrêt, silence, respect, etc.). La tradition judéo-chrétienne . Les fonctions du langage symbolique chez les chrétiennes et les chrétiens (interprétation des expériences de vie, expression de la foi, etc.). . Des symboles chrétiens (aspects caractéristiques des éléments symbolisants, leur évocation dans les textes bibliques, leur signification dans la liturgie chrétienne) :	. L'élève explique par quelles voies il peut réfléchir au sens et à la richesse des symboles chrétiens. . L'élève décrit certains symboles chrétiens à partir de leurs qualités particulières, de leur évocation biblique et des significations chrétiennes qu'on leur prête.

JE SUIS ENTOURÉ D'UNE MULTITUDE DE SYMBOLES - Ont-ils tous la même importance? - Peuvent-ils être utiles à ma recherche d'un sens à l'existence? - Comment en percevoir la signification, le message?	- P'eau (AT : Ps 104; Gn 1,7; Ps 148,4; Dn 3,60; Gn 7,11; 8,2; Is 24,18; Ex 16,13; Dt 8,7; 33,13; Gn 27,28; Ps 13,3; Is 5,13; 19,5ss; Ez 4,16ss; 31,15; Jb 12,15; 40,23; Sg 10,4; Ex 14; NT : Lc 12,50; Mc 10,38; Jn 19,34, 4,10-14; Rm 6,3-11; 1 Co 10,1ss; Tt 3,5; etc.)*; - la lumière (AT : Gn 1,1-5; 1,14-19; Is 45,7; Ps 104,2; Ha 3,3ss; Ex 19,18; Qo 11,7; Jb 29,3; Ps 18,29; Ps 13,4; Ps 27,1. NT : Lc 1,78-79; Ac 26,23; Mc 8,22-26; Jn 9; 12,46; 1 Jn 1,5; Jn 1,4; Mt 5,14-16; Jn 3,19ss; etc.)*; - le bois de la croix (AT : Gn 2,8; 18,1-2; Ex 3,2-5; Gn 40,19; 4,2-4.17; 8-20; 8,1-2.12-13; 9,23-25; 10,13; Dt 21,22-23; Jos 8,29; 10,26; NT : Lc 19,1-10; Ph 2,8; Mt 16,24; 1 P 2,24; Sg 14,7; 1 Co 1,23; 2,2; Ap 22,2.14.19; etc.)*. La diversité . La signification islamique et hindouiste du symbolisme de l'eau, de la lumière, etc. L'action . Les symboles religieux chrétiens suggèrent des attitudes (confiance, espérance, audace, courage, sens de l'appartenance, etc.) nécessaires à l'action (partage, consolation, réconfort, soutien, entraide, pardon, etc.).	
	Étape 3 : l'intégration	
		. L'élève explique la signification de certains symboles appartenant à d'autres traditions religieuses. . L'élève nomme des attitudes et décrit des actions que suggère le langage symbolique.
	Évaluation pour le volet	
	L'évaluation formative pour ce volet se fait à partir d'activités et d'instruments de mesure conçus selon les indicateurs de compétence.	

* Pour permettre aux élèves d'acquérir la compétence particulière, au moins la moitié des références citées doivent être exploitées en classe.

4.8 PISTES D'APPLICATION DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Étape 1 : la préparation (environ 2 heures)

- Brève formulation, par l'élève, de ce qu'il sait à propos des symboles. Qu'est-ce qu'un symbole? As-tu des exemples?
- Étude des préliminaires : le signe, le symbole, ses caractéristiques et ses fonctions. Retour sur le premier échange d'idées pour faire confirmer ou pour rectifier les idées émises.
- À la suite des préliminaires, reconnaissance de nouveaux symboles présents dans l'environnement de l'élève.
- Annonce de la compétence à acquérir, précision de son sens (vocabulaire) et de sa portée.
- Projection d'une problématique à partir des échanges d'idées précédents : Je suis entouré d'une multitude de symboles. Ont-ils tous la même importance? Peuvent-ils être utiles à ma recherche d'un sens à l'existence? Comment en percevoir la signification, le message?
- 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 (environ 5 heures)

- Acquisition de la connaissance des voies d'intériorité nécessaires pour pénétrer le sens d'un symbole.
- 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 pour l'analyse d'un symbole religieux (l'eau, la lumière, la croix, etc.) faisant appel aux capacités créatrices de l'élève.
 - 2- Étude et intériorisation du symbole en ses qualités particulières, son évocation biblique, sa signification chrétienne et celle que lui prêtent d'autres religions.
 - 3- Reconnaissance d'attitudes et description d'actions que suggère le symbole.
 - 4- Préparation d'une exposition faisant une synthèse originale des découvertes faites. Par exemple, murale, chorégraphie, recueils de textes poétiques, affiches, etc.).
- En équipe, exécution de la tâche à partir des ressources techniques et didactiques disponibles en classe et à la bibliothèque (soutien aux équipes, vérification des acquis, etc.).

Étape 3 : l'intégration (environ 2 heures)

- Présentation rigoureuse des travaux des équipes suivant les sources d'information explorées.
- 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 couverts.
- Explication personnelle, par l'élève, des symboles chrétiens qui rejoignent le plus son expérience morale et religieuse.
- Formulation, par l'élève, de l'utilité de la compétence acquise pour sa vie.

L'évaluation (environ 1 heure)

- Application de la compétence acquise (voir les indicateurs de compétence liés aux éléments de contenu obligatoires du volet) à partir d'un autre symbole religieux : l'huile, le vin, le levain, le nom, la communauté, l'arc-en-ciel, l'échelle, le poisson, le désert, etc.

VOLET 5 : LA VIE

*Si je peux transmettre une certitude
à ceux qui vont mener la lutte
pour mettre plus d'humanité en tout,
c'est - décidément, je ne peux écrire autre chose - :*

LA VIE, C'EST APPRENDRE À AIMER.

Abbé Pierre.

5 VOLET 5 : LA VIE

5.1 LES JEUNES DE 14 OU 15 ANS ET LEUR RAPPORT AVEC LA VIE

À 14 ou 15 ans, les adolescents et les adolescentes expérimentent la vie à travers tout ce qui bouge en eux, ainsi que dans leur environnement physique et humain. Leur perception de la vie dépend de ce qu'ils ressentent en eux-mêmes, de ce qu'ils perçoivent des autres et de l'environnement physique, de ce qu'ils affrontent, bravent et risquent. La vie est encore ce qu'ils protègent et défendent comme objet précieux ou fragile.

Devant la vie, les jeunes réclament de plus en plus d'autonomie. Ils et elles veulent gérer «leur» vie présente comme ils et elles l'entendent. Plus sociaux et plus énergiques, les jeunes aiment s'engager avec d'autres dans des projets communautaires qui sont porteurs de valeurs et d'idéal. Ils et elles souhaitent un monde meilleur. Conscients de leurs responsabilités, les adolescents et les adolescentes savent qu'ils ont non seulement des droits mais aussi des devoirs à remplir, notamment au sein de la cellule familiale. À la recherche d'eux-mêmes, ils comparent spontanément «leur moi» à celui des autres. Plus qu'autrefois, ils sont à la recherche de leur bonheur personnel. Leurs goûts et leurs champs d'intérêt se précisent et ils aiment les mettre en valeur.

À 14 ou 15 ans, les jeunes entendent la vie d'une façon plus réaliste. À travers leurs expériences, ils et elles apprennent que si elle leur offre des bons moments, en revanche, elle présente aussi son lot de difficultés. La baisse de la qualité de vie dans la famille, l'expérience du divorce des parents, les échecs scolaires répétés, les déceptions amoureuses, les relations interpersonnelles difficiles, l'incompréhension d'adultes à leur égard, la mort naturelle ou volontaire d'un compagnon, d'une compagne ou d'un être cher, les perspectives restreintes d'emploi, l'effort qu'on leur demande de fournir ou les difficultés liées à leur recherche d'identité sont autant de réalités auxquelles les jeunes peuvent se heurter. L'insécurité, l'angoisse, la méfiance, la désillusion voire le désespoir sont des sentiments qui, dans ces circonstances, peuvent marquer la vie des jeunes.

À travers leurs expériences heureuses et malheureuses, les adolescents et les adolescentes désirent exprimer leur vision de la vie et en rechercher le sens. Les propos qu'ils tiennent, souvent sans nuances, parfois avec conviction, hésitation ou timidité, le style de vêtements qu'ils adoptent, la manière de gérer leurs relations avec leurs compagnons et leurs compagnes et avec les adultes, le genre de jeunes qu'ils côtoient, les modes de vie qu'ils font leurs sont pour eux autant de manières d'exprimer leur façon de concevoir la vie.

Au cœur de leurs expérimentations et de leurs apprentissages, des questions fondamentales surgissent : À quoi ça sert de vivre?, Je n'ai pas demandé à vivre, alors pourquoi est-ce que je vis? Vaut-il la peine de vivre? Pourquoi la mort? Y a-t-il une vie après la mort, voire avant la mort? Pourquoi la vie est-elle si complexe et si souffrante?

Toutes ces questions, formulées plus ou moins limpidement, traduisent la réelle recherche d'un sens à l'existence des jeunes de 14 ou 15 ans. Les expériences heureuses et malheureuses qui les font surgir représentent pour eux un réel défi de croissance.

Mis en contact avec toutes sortes de valeurs, d'idéologies, de conceptions de la vie qui leur sont transmises quotidiennement à la maison, à l'école ou par la voie des médias, les adolescents et les adolescentes se sentent parfois perdus et pris de vertige. Ils ont besoin de repères solides et de modèles, c'est-à-dire de personnes qui ont pris leur vie au sérieux, qui ont dépassé une manière de vivre instinctive, qui ont rompu avec la passivité et la facilité. Ils attendent, sans toujours l'exprimer ouvertement, qu'on leur apprenne à discerner des voies qui sauront les éclairer et sur lesquelles ils pourront s'engager pour donner un sens à leur vie, pour prendre en charge leur avenir, pour prendre conscience que ce qu'ils font aujourd'hui aura des conséquences déterminantes sur leur futur. Cet apprentissage pourrait, le cas échéant, leur permettre d'accompagner leurs compagnons et leurs compagnes dans leur recherche d'un sens à l'existence.

5.2 LA COMPÉTENCE PARTICULIÈRE

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

**Reconnaître, dans l'expérience humaine et religieuse,
des repères qui éclairent sa recherche
d'un sens à la vie.**

Au cours du processus d'acquisition de cette compétence, l'élève est invité à exprimer ses expériences de vie, heureuses et malheureuses, les attitudes et les sentiments qui s'y rattachent ainsi que ses interrogations devant la vie. Il est appelé à exprimer ses raisons de vivre. Il est convié à formuler, sous forme de questions, la problématique qui s'en dégage : Je suis en vie. Ma vie a-t-elle un sens? À quoi sert-elle? Quelles attitudes adopter devant elle?

À travers quatre sources d'information complémentaires que sont la tradition judéo-chrétienne, la diversité religieuse, l'intériorité et l'action, l'élève est invité à découvrir des repères qui éclairent le problème soulevé. En explorant ces repères, l'élève se familiarise avec de nouvelles façons d'envisager la vie et le sens qu'on lui prête à travers différentes expériences humaines et religieuses. Les attitudes de confiance, d'espérance, d'amour et d'audace liées à ces expériences prennent pour lui une grande importance. Petit à petit, il discerne des voies qui éclairent sa propre recherche d'un sens à la vie et prend conscience des attitudes morales qu'il pourrait adopter devant elle.

À la fin de son parcours, l'élève est invité à sélectionner, parmi les découvertes faites, celles qui éclairent le plus sa recherche d'un sens à la vie.

Les indicateurs de compétence sont définis au tableau de synthèse de la section 5.5.

5.3 LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT MORAL

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

À l'étape de la préparation, au moment où l'élève exprime ses questions et ses perceptions sur la vie en général et sur sa propre vie, l'enseignante ou l'enseignant lui fait voir les réalités ou les situations qui décrivent différentes manières de vivre sa vie auxquelles sont intrinsèquement liées des attitudes positives ou négatives. Elle ou il interroge l'élève de manière à lui faire saisir les enjeux inhérents à ces manières d'être et d'agir sur le plan de la qualité de vie.

Au cours de 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 l'être humain devant la vie et qui l'aident à la prendre en charge avec engagement, enthousiasme et lucidité. La confiance dans le présent, l'espérance en l'avenir, l'amour de soi et des autres, l'audace de traverser les événements plus difficiles de la vie en sont quelques exemples. À l'occasion de ce discernement, il invite également l'élève à nommer des attitudes négatives et des contre-valeurs qui risquent de diminuer sa qualité de vie et celle des autres, telles que le manque de confiance en soi et dans les autres, la haine, le pessimisme, le découragement devant les situations difficiles, l'indifférence, et à juger celles-ci.

Au moment de l'étape de l'intégration, le personnel enseignant encourage l'élève à envisager des solutions et à promouvoir des actions pour assumer son existence de façon vraiment libre, créatrice et responsable.

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

5.4.1 La tradition judéo-chrétienne

La tradition judéo-chrétienne offre plusieurs repères qui permettent de croire que la vie a du sens ou qui peuvent contribuer à la recherche d'un sens à la vie. Dans ce programme, on en privilégie trois.

La vie est invincible : la victoire de Jésus-Christ sur la mort en témoigne

Fait marquant de la foi chrétienne, la mort-résurrection de Jésus est proclamée par les disciples à la suite de l'expérience vécue le jour de la Pentecôte : «Nous vous annonçons la Bonne Nouvelle : la promesse faite à nos pères, Dieu l'a accomplie en notre faveur à nous, leurs enfants. Il a ressuscité Jésus.» (Ac 13,32-33) Les récits d'apparition à Marie de Magdala, à Thomas, aux disciples d'Emmaüs, à plusieurs apôtres, sont autant d'expériences spirituelles qui rendent compte de la victoire de Jésus sur la mort et du choc que provoquent chez eux ces expériences avec le Ressuscité. Ces textes font état des transformations que les disciples doivent accepter pour accueillir la résurrection dans leur vie. Ces transformations sont nécessaires pour croire que la victoire de Jésus sur la mort n'est pas un simple retour à la vie terrestre, mais bien un passage à un nouvel état de vie : une vie sans fin et sans frontières (Jn 20,1-31; Jn 20,24-29; Jn 21,1-14; Lc 24,13-35).

La résurrection du Christ donne un sens nouveau à tout ce que Jésus a fait et enseigné. Elle atteste de l'autorité et de la divinité de celui qui a dit «Je suis le chemin et la vérité et la vie» (Jn 14,6) et qui est venu pour que l'être humain «ait la vie et qu'il l'ait en abondance» (Jn 10,10). En effet, la grande passion de Jésus était de faire des hommes et des femmes des

êtres toujours plus vivants. Il voulait réintégrer dans le circuit de la vie ceux et celles qui lui faisaient confiance. Par sa résurrection, Jésus libère l'être humain du mal et du péché, lui ouvre l'accès à une vie nouvelle (1 Co 15,20-22). Avec la résurrection de Jésus, «la mort a été engloutie dans la victoire» (1 Co 15,54).

C'est au coeur de leur expérience spirituelle, par leur rencontre et leur relation personnelle avec Jésus ressuscité, que les chrétiennes et les chrétiens croient que la vie est invincible, que ni le mal, ni la souffrance, ni la mort n'auront le dernier mot sur elle. Leur expérience de la résurrection du Christ et la promesse qui leur est faite d'y participer un jour donne un sens à leur vie. Elle leur permet d'avoir confiance, d'aimer et d'espérer.

La vie est don de soi

Toute la vie de Jésus a été un réel don de lui-même. Il a aimé, sans restrictions aucunes, peu importe les circonstances heureuses ou malheureuses de son existence. Ses gestes, ses paroles, sa résurrection attestent que la voie du don de soi et de l'amour inconditionnel est sûre pour toute femme et tout homme qui aspire à la vie en plénitude. C'est d'ailleurs le sens de son enseignement : «En vérité, en vérité, je vous le dis, si le grain de blé qui tombe en terre ne meurt pas, il reste seul; si au contraire il meurt, il porte du fruit en abondance. Celui qui aime sa vie la perd et celui qui cesse de s'y attacher en ce monde la gardera pour la vie éternelle.» (Jn 12,20-26)

En raison des incontournables relations difficiles dans la vie et des événements tragiques ou malheureux qui surgissent dans l'histoire, aimer représente un défi exigeant qu'il vaut la peine de relever. Vivre, c'est apprendre sans cesse à aimer; aimer, c'est apprendre sans cesse à donner sa vie; c'est trouver et donner du sens à la vie. C'est libérer la vie de ce qui l'enchaîne, tels le mal qui agresse et les drames humains qui s'y jouent, c'est rendre l'histoire de plus en plus viable, c'est déjà vivre le Royaume et contribuer à sa croissance.

C'est dans l'amour inconditionnel que réside le paradoxe chrétien. Des femmes et des hommes d'hier et d'aujourd'hui l'ont compris et ont choisi de relever le défi de l'amour. Ils ont accepté de construire un monde plus juste et plus humain, leur vie a ainsi pris tout son sens.

La vie est un projet où Dieu et l'être humain sont partenaires

Parce qu'il est amour, Dieu ne pourrait pas être Dieu sans l'être humain pas plus que l'être humain ne pourrait atteindre la plénitude de la vie sans Dieu. L'histoire de Dieu et de l'homme est celle d'un projet commun où le premier fait entièrement confiance à l'autre. En effet, Dieu a créé l'être humain à son image et à sa ressemblance, faisant de lui un cocréateur. Il lui confie la responsabilité de régner sur le monde pour en cultiver la vie et la préserver. Prises au sérieux, la conscience de cette responsabilité et l'assurance de la constante sollicitude de Dieu sont des assises solides qui contribuent à la recherche d'un sens à la vie.

Par leur confiance en la vie, par leur esprit innovateur, par leur liberté créatrice, par l'amour qu'ils portent les uns aux autres et par l'espérance qui les animent, les chrétiennes et les chrétiens montrent qu'ils sont de réels partenaires du projet de Dieu.

5.4.2 La diversité

La réincarnation

Les tenants de la réincarnation croient que l'âme humaine revient dans des corps différents à travers des existences successives. Les sages hindous et bouddhistes proposent un tel enseignement, mais pensent ordinairement que les renaissances enferment l'être humain dans un cercle infernal dont il faut à tout prix se libérer. Il ne suffit donc pas de renaître pour atteindre la libération. Par contre, l'idée de réincarnation, qui intéresse 25 p. 100 à 30 p. 100 de la population des pays de l'Ouest, s'est surtout développée aux XIX^e et XX^e siècles, à partir de la pensée grecque tardive et en incorporant l'idée typiquement occidentale d'un progrès continu et orienté. C'est ce modèle typiquement «occidental» de réincarnation qui retiendra l'attention dans ce volet.

L'idée occidentale de réincarnation est familière aux cercles ésotériques ou occultistes, ainsi qu'à plusieurs nouvelles religions. Grâce à toutes sortes de publications, d'émissions et de conférences qui diffusent une nouvelle spiritualité dite du Nouvel Âge centrée sur les besoins d'épanouissement de l'individu s'est répandue dans le grand public une conception très souple de la réincarnation qui s'appuie, non pas sur l'enseignement précis d'un maître, mais sur des témoignages de provenances diverses, sur des expériences personnelles et sur un sincère désir d'évoluer. Dans ces différents courants de spiritualité, on pense ordinairement que la réincarnation est un long cheminement qui s'échelonne sur de nombreuses existences et qui permet à l'âme humaine de découvrir sa véritable réalité divine. Chaque nouvelle naissance dépend des mérites acquis dans une vie antérieure. Mais il arrive aussi que l'on insiste très peu sur ces mérites et davantage sur la possibilité de choisir de nouvelles expériences et d'atteindre peu à peu l'intégralité de son être divin. Les réincarnationnistes occidentaux conçoivent ces renaissances comme autant de nouvelles chances d'accomplir de bonnes actions, de se prendre en mains pour assurer son évolution, pour devenir de plus en plus inventif, libre et responsable. Ces renaissances sont nécessaires pour que l'âme atteigne entièrement sa plénitude divine et n'ait plus besoin de corps périssables.

La croyance en la réincarnation peut donner lieu à une authentique recherche intérieure et susciter un désir de croissance. À cet égard, elle mérite attention et respect. Il reste que le fait même de penser que le salut n'est que libération de l'âme demeure inconciliable avec la foi chrétienne, notamment avec la promesse que Dieu fait à l'homme et à la femme de les ressusciter corps et âme.

Dans la foi chrétienne, le corps n'a rien de négatif. Il fait partie de l'être même de la personne. Suivant cette optique, il n'est donc pas question de reprendre un «autre corps» dans une «autre vie». La personne est «une», c'est-à-dire à la fois «esprit», «âme» et «corps». Elle ne peut être soustraite à l'une ou l'autre de ses parties.

De plus, dans la foi chrétienne, le salut ne consiste pas à atteindre un état divin. L'ego humain n'est pas Dieu. L'être humain est, dans toutes ses dimensions, une créature de Dieu, un être différent de Dieu, qui doit accepter tout au long de son existence le don entièrement gratuit que Dieu lui fait de la vie.

Le Dieu de Jésus-Christ connaît toute personne et promet à chacune de la ressusciter pour l'amener à une nouvelle forme de vie où le corps sera à jamais transformé (I Co 15). La mort physique sera vaincue une fois pour toutes, l'être humain n'y passant qu'à une seule reprise. C'est ce dont témoigne la mort-résurrection de Jésus dont la vie humaine, essentiellement marquée par l'amour, a été à jamais confirmée par Dieu. Sa résurrection est garante de celle qui est promise à tout homme et à toute femme. Suivant la foi chrétienne, la croyance en la réincarnation ne peut donc pas être envisagée. La croyance en la réincarnation et celle en la résurrection reposent sur des conceptions opposées quant à la nature de Dieu, de l'être humain et des rapports qui les unissent.

5.4.3 L'intériorité

La recherche d'un sens à la vie nécessite des temps d'arrêt et de recueillement pour faire un retour sur ses expériences passées, sur sa situation présente et sur ses aspirations futures. N'en est-il pas ainsi de celui ou de celle qui part en voyage et qui doit s'arrêter régulièrement pour faire le bilan du chemin parcouru et de celui qui lui reste à franchir pour atteindre son but? De même en est-il pour l'être humain dans la poursuite de son pèlerinage existentiel.

Les voies de l'intériorité sont multiples. Le silence, qui fait figure de parent pauvre dans cette vie trépidante, permet d'écouter la vie qui coule en soi, vie faite de perceptions, de sentiments, de pensées et de projets. Il ouvre la voie à un monde intérieur dont on n'aura jamais fini de découvrir la richesse. C'est souvent dans le silence que l'être humain trouve des réponses aux interrogations qui surgissent dans sa vie, des solutions à ses problèmes ou, tout au moins, retrouve la confiance, le courage, l'espérance et la paix nécessaires à la poursuite de son chemin. Ainsi perçu, le silence peut contribuer à briser l'isolement dans lequel se trouvent souvent les jeunes.

La prière personnelle est une autre voie qui ouvre le chemin au monde de l'intériorité et permet de trouver un sens à sa vie. Pour Jésus, elle était une nécessité absolue de tous les jours (Mt 14,23; Lc 9,18; Mc 1,35). Grâce à elle, il trouvait la force et le courage nécessaires pour continuer son projet, sa mission. Sa prière était l'occasion de vivre un moment privilégié avec Dieu le Père, de lui rendre grâce pour la vie et de lui exprimer ses moments d'angoisse. La prière peut remplir les mêmes fonctions chez les jeunes qui cherchent un sens à leur vie.

Le contact avec la nature, qui peut se traduire par des randonnées en forêt, des vacances à la mer, des marches solitaires ou des séances devant un feu de bois est une autre façon de faire le point sur sa vie et de regarder où elle nous mène et où on veut la mener.

La tenue d'un journal personnel est aussi un moyen efficace pour l'être humain de s'arrêter pour faire le point sur ses expériences, exprimer ce qui le trouble et trouver des solutions à ses problèmes. Un séjour dans un monastère peut également être une façon de réfléchir, de méditer, de chercher conseil pour mieux vivre sa vie, d'autant plus que cette façon de faire s'enracine profondément dans la culture québécoise.

En empruntant l'une ou l'autre de ces voies d'intériorité, l'être humain alimente sa recherche d'un sens à la vie et prend conscience qu'il est en grande partie responsable de son bien-être et de celui des autres. Les voies de l'intériorité permettent une meilleure connaissance de soi. Elles offrent la possibilité de trouver l'harmonie avec son histoire, avec les autres, avec la nature et avec Dieu. Elles sont également propices à une prise de décision réfléchie pour la conduite de sa vie.

5.4.4 L'action

La vie est relation dans l'action. Elle suppose interdépendance et responsabilité mutuelle ainsi qu'une recherche constante de la justice. Pour assumer leur responsabilité devant la vie, des hommes et des femmes de tous les temps et de partout se sont levés pour mettre la main à la pâte. Beaucoup l'ont fait en ayant conscience de participer au projet de Dieu. Forts du sens nouveau donné à leur vie, ils ont osé communiquer aux autres la confiance, l'amour, l'espérance, l'audace et le sens de la justice qui les animaient. Ainsi en est-il d'Albert Jacquard, de Jean Vanier, de Louise Brisset, de l'abbé Pierre et de Lucille Teasdale. Leur témoignage est significatif pour les hommes et pour les femmes d'aujourd'hui qui cherchent un sens à leur vie. Il est une source d'inspiration pour l'engagement et l'action communautaires, une invitation au dépassement personnel et au don de soi et il montre que les événements contraignants de la vie peuvent être dépassés. Convaincus que la vie a du sens, des hommes et des femmes prennent aussi le temps de la célébrer. C'est pourquoi ils se réunissent entre amis, parents, collègues ou membres d'une communauté chrétienne pour souligner des étapes et des événements importants : naissance, baptême, graduation, anniversaire, mariage, succès, décès, etc.

5.5 Tableau 8 – TABLEAU DE SYNTHÈSE DU VOLET 5

- **Compétence générale** : «construire du sens» dans ses rapports avec le monde, le mal et la souffrance, les symboles et la vie, en recourant notamment à la tradition judéo-chrétienne.
- **Compétence particulière** : reconnaître, dans l'expérience humaine et religieuse, des repères qui éclairent sa recherche d'un sens à la vie.
- **La réalité existentielle** : les jeunes et leur rapport avec la vie.
- **La tradition judéo-chrétienne** : les chrétiennes et les chrétiens et le sens de la vie.
- **La diversité** : la réincarnation.
- **L'intériorité** : la nécessité des temps d'arrêt pour trouver un sens à la vie.
- **L'action** : des actions témoignant que la vie a du sens.
- **Des valeurs et des attitudes morales** : la confiance, l'espérance, l'amour, l'audace.
- **Durée approximative** : 10 heures.

PROBLÉMATIQUE	ÉLÉMENTS DE CONTENU	INDICATEURS DE COMPÉTENCE
	Étape 1 : la préparation	
	• Les perceptions et les questions de l'élève sur la vie (attitudes, sentiments, raisons de vivre, etc.). • Les expériences de vie heureuses et malheureuses de l'élève.	• L'élève rend compte de ses perceptions et de ses questions sur la vie. • L'élève évoque des expériences heureuses et malheureuses de la vie.
	Étape 2 : l'exécution	
	La tradition judéo-chrétienne Pour les chrétiennes et les chrétiens : • la vie est invincible : la victoire de Jésus sur la mort en témoigne (Ac 13,32-33; Jn 20,1-31; Jn 21,1-14; Lc 24,13-35; etc.); • la vie est don de soi (Jn 12,20-26; etc.); • la vie est un projet où Dieu et l'être humain sont partenaires (Gn 2,8-15; etc.).	• L'élève nomme des caractéristiques de la vie inspirées de la tradition judéo-chrétienne.

JE SUIS EN VIE - Ma vie a-t-elle un sens? - À quoi sert-elle? - Quelles attitudes adopter devant elle?	La diversité - La réincarnation dans la pensée occidentale (diversité des existences, distinction entre l'âme et le corps, loi du progrès, divergences avec la tradition judéo-chrétienne (1 Co 15), etc.). L'intériorité - La recherche d'un sens à la vie nécessite des temps d'arrêt : le silence, la prière (Mt 14,23; Lc 9,18; Mc 1,35; etc.) et le contact avec la nature sont des voies possibles (nature, rôle, nécessité). L'action - Une vie qui a du sens nécessite : - des temps d'action (le travail, l'étude, l'engagement bénévole, la fête, la célébration communautaire); - des attitudes de confiance, d'espérance, d'amour et d'audace.	- L'élève décrit les principaux éléments de la réincarnation dans la pensée occidentale. - L'élève explique la nature, le rôle et la nécessité du silence, de la prière et du contact avec la nature. - L'élève rend compte de différentes actions et attitudes à travers lesquelles l'être humain manifeste que la vie a du sens.
	Étape 3 : l'intégration	
		L'élève sélectionne, parmi les sources d'information abordées, les voies et les attitudes qui éclairent le plus sa recherche d'un sens à la vie.
	Évaluation pour le volet	
	L'évaluation formative pour ce volet se fait à partir d'activités et d'instruments de mesure conçus selon les indicateurs de compétence.	

5.6 PISTES D'APPLICATION DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Étape 1 : la préparation (environ 2 heures)

- Formulation, par l'élève, de ce qu'il sait à propos du thème de la vie évoqué dans la compétence. Les questions suivantes pourraient, par exemple, amorcer et entretenir l'échange d'idées : Qu'est-ce que la vie pour toi? Est-elle toujours une partie de plaisir? Vaut-elle la peine d'être vécue? Réserve-t-elle des surprises, des déceptions? Avons-nous le parfait contrôle de la vie, de notre vie? A-t-on besoin des autres pour vivre? Pourquoi vis-tu? À quoi ça te sert de vivre? Où cela te mène-t-il? As-tu toujours le goût de vivre? Connais-tu des références, des croyances sur lesquelles tu t'appuies et qui donnent un sens à ta vie, qui te donnent le goût de vivre?
- 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 suis en vie. Ma vie a-t-elle un sens? À quoi sert-elle? Quelles attitudes adopter devant elle?
- 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 (environ 5 heures)

- 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, 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 (Fête de la vie).
- 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 (environ 2 heures)

- 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 couverts.
- Parmi les sources d'information abordées, sélection, par l'élève, des éléments qui éclairent sa recherche d'un sens à la vie et à partir desquels il pourrait éclairer celle des autres.
- Formulation, par l'élève, de l'utilité de la compétence acquise pour sa vie.

L'évaluation (environ 1 heure)

- Application 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 : baisse de la qualité de vie familiale, suicide, deuil, rupture, échec scolaire, abandon, frustration, difficultés liées à la recherche d'identité, etc.

VOLET 6 : CONCLUSION DU PROGRAMME

6 VOLET 6 : CONCLUSION DU PROGRAMME

6.1 LES BUTS POURSUIVIS

Ce volet constitue une conclusion au programme de 3^e secondaire et on y poursuit deux buts.

Permettre à l'élève d'évaluer le cheminement fait au cours de l'année scolaire au regard de ses rapports avec le monde, le mal et la souffrance, les symboles et la vie.

Le volet 1 a permis à l'élève de prendre connaissance des quatre thèmes du programme, notamment en exprimant ce qu'il pensait ou savait du monde, du mal et de la souffrance, des symboles et de la vie en général. Les volets subséquents lui ont permis d'approfondir ces réalités existentielles. Il est maintenant invité à revoir ses perceptions et ses interrogations de départ à la lumière des compétences acquises durant l'année scolaire afin d'évaluer le cheminement parcouru.

Permettre à l'élève d'exprimer les découvertes qui lui seront particulièrement utiles dans sa recherche de sens.

La 3^e année du secondaire marque la fin du 1^{er} cycle. Pour certaines et pour certains, elle constitue la dernière année en enseignement moral et religieux catholique. Le personnel enseignant suggérera un temps d'arrêt pour mesurer l'ensemble des découvertes faites par l'élève au cours de la présente année et des précédentes, et pour lui faire dire en quoi elles sont utiles pour sa vie et sa recherche d'un sens à l'existence. Un projet d'écriture rigoureux et bien documenté aiderait l'élève à bien clarifier et à bien intégrer ses savoirs. Les découvertes à mettre en évidence pourraient porter aussi bien sur des contenus d'enseignement que sur des aspects plus extérieurs des recherches menées (contribution des compagnons et des compagnes, méthode de travail, esprit d'analyse, pensée critique, résolution de problèmes, rigueur intellectuelle, etc.).

6.2 Tableau 9 – TABLEAU DE SYNTHÈSE DU VOLET 6

Conclusion du programme

Durée : environ 3 heures.

Buts	Éléments de contenu	Indicateurs de comportement attendu
Permettre à l'élève d'évaluer le cheminement fait au cours de l'année scolaire au regard de ses rapports avec le monde, le mal et la souffrance, les symboles et la vie.	- Retour sur les perceptions et les interrogations de départ de l'élève exprimées au début de l'année scolaire relatives au monde, au mal et à la souffrance, aux symboles et à la vie. - Les apprentissages faits par rapport à ces quatre thèmes.	L'élève : - prend le temps de réexaminer ses perceptions et ses interrogations de départ; - note les changements survenus au regard de ses perceptions de départ et les réponses trouvées.
Permettre à l'élève d'exprimer les découvertes qui lui seront particulièrement utiles dans sa recherche de sens.	Les découvertes faites en enseignement moral et religieux catholique qui pourraient être utiles à l'élève dans sa recherche de sens (contenu, méthode de travail, coopération, esprit d'équipe, rigueur intellectuelle, esprit critique, résolution de problèmes, etc.).	L'élève : exprime les découvertes faites pendant l'année qui pourraient lui être utiles dans sa recherche de sens.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux

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

BABY, Antoine. «Les états généraux de l'éducation, l'école un choix de société», *Revue Notre-Dame*, n° 3, mars 1996, 32 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. *L'intégration des savoirs au secondaire : au coeur de la réussite éducative*, Québec, 1991, 57 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.

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, édité par le 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 du 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.

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.

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

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

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

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

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

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction de l'enseignement catholique. *Guide pédagogique, Enseignement moral et religieux catholique, Fascicule 1 : développement de contenu*, 3^e année du secondaire, Québec, 1985, 498 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. (coll. Pédagogie)

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

Sources

Le monde

BARBEAU, G.M. *Mythologie huronne et wyandotte, avec en annexe les textes publiés antérieurement*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1994, 439 p.

BEAUCHAMP, André. «Agir d'une manière responsable», *Fêtes et saisons*, Paris, Éditions du Cerf, n° 474, avril 1993, p. 24-31.

BEAUCHAMP, André. *Crise de l'environnement et représentation de la place de l'être humain dans le cosmos*, Concacan inc., Commission épiscopale des affaires sociales de la Conférence des évêques catholiques du Canada, 1995, 39 p.

CENTRE INFORMATIQUE ET BIBLE (sous la direction de). *Dictionnaire encyclopédique de la Bible*, Montréal, Éditions Iris Diffusion, 1987, 1363 p.

DORÉ, Joseph (sous la direction de). «Les grands thèmes de la foi», *Dictionnaire de théologie chrétienne*, Paris, Desclée, 1979, 520 p. (articles «cosmos et homme» et «création»)

DUFOUR, Xavier-Léon (sous la direction de). *Vocabulaire de théologie biblique*, Paris, Éditions du Cerf, 1981, 1404 p. (articles «création» et «monde»)

GÉRARD, André-Marie. *Dictionnaire de la Bible*, Paris, Éditions Laffont, 1987, 1478 p. (articles «Genèse» et «Apocalypse de Jean»)

GESCHÉ, Adolphe. *Le cosmos*, Paris, Éditions du Cerf, 1994, 206 p.

LONCHAMP, Jean-Pierre. «La création du monde», *Petite encyclopédie moderne du christianisme*, Paris, Desclée de Brouwer, 1990, 142 p.

MOLTMANN, Jürgen. *Dieu dans la création : traité écologique de la création*, Paris, Éditions du Cerf, 1988, 419 p. (coll. Cogitatio Fidei)

MOUNIER, Frédéric. *La création du monde*, Paris, Éditions Le centurion, 1989, 1270 p. (coll. C'est-à-dire)

Nouvelle encyclopédie catholique THÉO, Paris, Droguet-Ardant/Fayard, 1989, 1234 p. (article «science et foi»)

OTTE, Jean-Pierre. *Les aubes sauvages : les mythes de la création du cercle polaire à l'Océanie*, Paris, Seheers, 1995, 310 p.

PRÉVOST, Jean-Pierre. «Apocalypse : fin d'un monde», *Une promesse d'avenir*, Montréal, Éditions Paulines, n° 5, 179 p. (coll. La foi)

ROBIN, Dominique. «Le Big Bang et la Bible», *Fêtes et saisons*, Paris, Éditions du Cerf, n° 436, juin-juillet 1989, p. 14-15.

VALLON, Jacqueline, et autres. *Le livre des religions : les hommes de tous les temps partagent*, Gallimard, 1989, 261 p. (coll. Découverte Cadet)

VILLEDIEU, Yannick. «Anatomie de l'univers», *Revue L'Actualité*, août 1994.

Le mal et la souffrance

AUGER, Claude, et Jean GAGNON. *Ce que croient les catholiques*, Hull, Novalis, 1987, 63 p.

BEAUDE, Pierre-Marie, et autres. *Libres questions à Jésus*, Paris, Centurion Jeunesse, 1982, 78 p. (coll. Okapi)

BERTHÉLÉMY, Jean. «Le problème du mal», *Vision chrétienne de l'homme et de l'univers*, Paris, Les Éditions de l'école, 1952, 406 p. (chapitre premier de la cinquième partie)

CENTRE D'INFORMATION SUR LES NOUVELLES RELIGIONS. *Nouvel âge... nouvelles croyances. Répertoire de 25 nouveaux groupes spirituels/religieux*, Montréal, Éditions Paulines, 1989, 256 p.

DAVIAU, Pierrette T. «Une question angoissante : le bon Dieu responsable du mal?», *L'Église canadienne*, vol. 25, n° 3, avril 1992, p. 137-141.

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

DURAND, Guy. «Le sens de la souffrance», *L'Ordre hospitalier*, Ordre hospitalier Saint-Jean-de-Dieu, vol. 10, n° 2, été 1987, 9 p. (bulletin d'information)

EN COLLABORATION. *Ces pertes qui enrichissent, au miroir des deuils*, Hull, Novalis, 1994, 110 p.

FOULQUIER, Paul. *Dictionnaire de la langue philosophique*, 4^e édition, Paris, P.U.F., 1982, 778 p.

GESCHÉ, Adolphe. *Le mal*, Paris, Éditions du Cerf, n° 1, 1993, 186 p. (coll. Dieu pour penser)

JERPHAGNON, Lucien. *Le mal et l'existence*, Paris, Les Éditions Ouvrières, 1966, 125 p.

JOURNET, Charles. *Le mal. Essai théologique*, 2^e édition revue et augmentée, Desclée de Brouwer, 1961, 323 p.

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

LEWIS, C.S. *Le problème de la souffrance*, Desclée de Brouwer, 1975, 212 p. (coll. Méditations)

MARTELET, Gustave. «Le scandale du mal et la création dans le Christ», *Vivre aujourd'hui la foi de toujours*, Paris, Éditions du Cerf, 1978, 163 p. (chapitre premier)

MONBOURQUETTE, Jean. *Comment pardonner?*, Ottawa, Novalis, 1992, 249 p.

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

MONBOURQUETTE, Jean. *La souffrance a-t-elle un sens?*, Les conférences Notre-Dame-de-Québec, carême 1996.

MONTFORT, François. *Une catéchèse selon l'Évangile. La bonne nouvelle de l'amour*, Paris, Éditions du Cerf, 157 p.

ORAISON, Marc. *Une morale pour notre temps*, (revue et mise à jour par l'auteur en 1970), Bordeaux, Fayard, 1964, n° 100, 187 p. (coll. Livre de vie)

RICHARD, Jean. «Le problème de la souffrance», *Revue Notre-Dame*, n° 11, décembre 1985, 32 p.

ROUGIER, Stan. *Accroche ta vie à une étoile : entretiens avec Jean-Pierre et Rachel Cartier*, Paris, Éditions Albin Michel, 1993, 179 p.

ROUGIER, Stan. *Aime et tu vivras*, Paris, Éditions Cana, 1987, 253 p.

SEVIN, Marc, et autres. «Le mal et la souffrance : pourquoi?», *Fêtes et saisons*, Paris, Éditions du Cerf, n° 441, janvier 1990, 31 p.

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

Les symboles

BILLAUT, Suzanne. *Du signe au synthème, du symbole au sacrement*, Paris, Spes, 1965, 170 p.

CHEVALIER, Jean, et Alain GHEERBRANT. *Dictionnaire des symboles : mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, Paris, Laffont/Jupiter, 1982, 1060 p.

CONFÉRENCE DES ÉVÊQUES CATHOLIQUES DU CANADA. *Catéchisme de l'Église catholique*, Ottawa, 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 (sous la direction de). *Vocabulaire de théologie biblique*, Paris, Éditions du Cerf, 1981, 1404 p. (articles «croix», «eau», «feu», «pain» «vin»)

GIRARD, Marc. *Les symboles dans la Bible*, Montréal, Paris, Bellarmin, Éditions du Cerf, 1991, 1023 p.

KIRGHGASSEN, Alfons. *La puissance des signes*, Paris, Éditions Mame, 1962, 726 p.

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

MORIN, Dominique. «Les signes de Dieu», *Fêtes et saisons*, Paris, Éditions du Cerf, n° 436, juin-juillet 1989.

NATAF, Georges. *Symboles, signes et marques*, Paris, Berg international, 1973, 309 p.

Nouvelle encyclopédie catholique THÉO, Paris, Droguet-Ardant/Fayard, 1989, 1234 p.

PAGÉ, Jean-Guy. «Le mystère et le sacrement du salut», *Qui est l'Église?*, vol. 1, Montréal, Bellarmin, 1982, 297 p.

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

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

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

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

La vie

BLANCHET, Mgr. «L'aide au suicide et l'euthanasie», *La Documentation catholique*, n° 2106, 76^e année, T. XCL., 18 décembre 1994, n° 22, p. 1087-1090.

COUTURE, André. *La réincarnation*, Ottawa, Éditions Novalis, 1993, 183 p.

DUFOUR, Xavier-Léon (sous la direction de). *Vocabulaire de théologie biblique*, Paris, Éditions du Cerf, 1981, 1404 p. (article «vie»)

GAILLOT, Mgr Jacques. «Croire aujourd’hui parce que la vie a un sens», *Revue Notre-Dame*, n° 11, décembre 1990, 32 p.

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

LÉGAUT, Marcel. «Un sens à ma vie», *Revue Notre-Dame*, n° 1, janvier 1980, 28 p.

MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION, Direction de l’enseignement catholique. *La résurrection*, Québec, 1992, 111 p.

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

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

Références

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

ANATRELLA, Tony. *Non à la société dépressive*, Paris, Éditions Flammarion, 1993, 313 p.

CHAUVET, Louis-Marie. *Symbole et sacrement. Une relecture sacramentelle de l'existence chrétienne*, Paris, Éditions du Cerf, 1990, 582 p.

COUTURE, André (avec la collaboration de Marcelle Saindon). *La réincarnation : théorie, science ou croyance?*, Montréal, Éditions Paulines, 1992, 375 p.

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

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

DREWERMANN, Eugen. *La peur et la faute : psychanalyse et morale*, Paris, Éditions du Cerf, 1992, 151 p.

DREWERMANN, Eugen. *Le mensonge et le suicide*, Paris, Éditions du Cerf, 1992, 129 p.

DREWERMANN, Eugen. *L'évangile de Marc : images de la rédemption*, Paris, Éditions du Cerf, 1993, 128 p.

FONDATION ANNE FRANK. *Anne Frank, une vie*, Amsterdam, Casterman, 1992, 63 p.

GAARDER, Jostein. *Le monde de Sophie*, Paris, Éditions du Seuil, 1995, 558 p.

GISEL, Pierre. *La création*, Genève, Labor et Fides, 1987, 313 p.

LADRIÈRE, Jean. *L'articulation du sens, I - Discours scientifique et parole de la foi*, Paris, Éditions du Cerf, 1984, p. 191-227 (chapitre VII, foi et cosmologie)

LEVI-STRAUSS, Claude. *Du miel aux cendres : mythologiques*, Paris, Plon, 1966, 450 p.

LEVI-STRAUSS, Claude. *Le cru et le cuit : mythologiques*, Paris, Plon, 1964, 402 p.

MESTERS, Carlos. *L'Apocalypse, espérance d'un peuple qui lutte*, Montréal, Éditions Paulines, 1988, 101 p.

NEIRYNCK, Jacques. *Le manuscrit du Saint-Sépulcre*, Paris, Fides-Éditions du Cerf, 1995, 321 p.

SESBOUÉ, Bernard. *Jésus-Christ, l'unique médiateur. Tome II. Les récits du salut*, Paris, Desclé, 1991, 460 p.

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