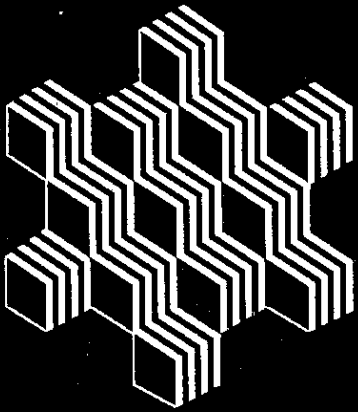


programme d'études



SECONDAIRE



**FORMATION PERSONNELLE
ET SOCIALE**

Québec

FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE

Direction générale du développement pédagogique
Division de la formation générale

Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder, pour leurs besoins, à une reproduction totale ou partielle du présent document. S'il est reproduit pour vente, le prix de vente ne devra pas excéder le coût de reproduction.

Par contre, pour une section du document, le MEQ a dû obtenir du titulaire du droit d'auteur l'autorisation de reproduire et ne peut donc l'accorder à un tiers. À cet égard, l'autorisation requise de reproduire devra être obtenue, conformément aux exigences de la Loi sur le droit d'auteur.

Deuxième tirage: juin 1991 — 9192-316
Réimpression: Juillet 1995 — 95-0478

Approuvé par les Comités catholique et protestant
du Conseil supérieur de l'éducation
les 6, 7 et 17 juin et 26 août 1983.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1984.

ISBN 2-550-06178-0

Dépôt légal - troisième trimestre 1984

L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale. Dans son existence, elle intègre une morale et, très souvent, une religion.

L'éducation au Québec veut favoriser, par la création d'un milieu éducatif équilibré, l'épanouissement d'une personnalité créatrice.

L'éducation au Québec entend assurer le développement, d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance.

L'éducation au Québec considère la personne comme un être social en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière.¹

¹ Ministère de l'Éducation, l'École Québécoise-Énoncé de Politique et Plan d'Action, Éditeur officiel du Québec, p. 26, 1979.

TABLE DES MATIÈRES

	PAGE
TABLE DES MATIÈRES	5
LISTE DES TABLEAUX	9
INTRODUCTION	11
0.1 Problématique	13
0.1.1 École, société — une interaction constante	13
0.1.2 Situation actuelle	13
0.1.3 Situation désirée	14
0.2 Historique du programme «Formation personnelle et sociale»	15
0.3 Relation du programme avec le programme expérimental précédent	16
0.4 Relations entre le programme «Formation personnelle et sociale» et les autres programmes	16
0.5 Relations entre le programme «Formation personnelle et sociale» du primaire et celui du secondaire	17
0.6 Élèves visés	18
0.7 Contenu du document	18
PREMIÈRE PARTIE	
ORIENTATIONS GÉNÉRALES	
1. ORIENTATIONS GÉNÉRALES	
1.1 Fondements du programme «Formation personnelle et sociale»	21
1.2 Approche pédagogique	24
1.3 Objectif global et buts du programme «Formation personnelle et sociale»	26
1.3.1 Objectif global du programme	26
1.3.2 Buts du programme	26
DEUXIÈME PARTIE	
STRUCTURE, CONTENU ET OBJECTIFS DU PROGRAMME	
2. STRUCTURE, CONTENU ET OBJECTIFS DU PROGRAMME	
2.1 Un programme multidisciplinaire	29
2.2 Un programme composé de cinq volets	29
2.2.1 Contribution de chaque volet à la Formation personnelle et sociale de l'individu	29
2.3 Hiérarchie des objectifs du programme «Formation personnelle et sociale»	31

2.4 Mode d'élaboration des objectifs pour chaque volet du programme «Formation personnelle et sociale» ..	34
2.4.1 Tableau de contenu	34
2.4.2 Transposition en objectifs	39

TROISIÈME PARTIE

VOLETS DU PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

A) VOLET «ÉDUCATION À LA SANTÉ»

Sommaire	44
1. Contribution spécifique de l'Éducation à la santé au développement personnel et social de l'élève	45
2. Relations entre le volet «Éducation à la santé» et les autres volets du programme	45
3. Problématique du volet «Éducation à la santé»	46
4. Orientations du volet «Éducation à la santé»	50
5. Contenu et objectifs d'apprentissage	51
6. Bibliographie	96

B) VOLET «ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ»

Sommaire	100
Introduction	101
1. Situation de l'Éducation à la sexualité par rapport à l'ensemble de la formation du jeune	101
2. Nature de l'Éducation à la sexualité	102
3. Quelques éléments de la problématique de l'Éducation à la sexualité	105
4. Principes directeurs	108
5. Orientations du volet «Éducation à la sexualité»	109
6. Contenu et objectifs d'apprentissage	111
7. Bibliographie	151

C) VOLET «ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES»

Sommaire	154
1. Contribution spécifique de l'Éducation aux relations interpersonnelles au développement de l'élève	155
2. Relations entre le volet «Éducation aux relations interpersonnelles» et les autres volets du programme ...	155
3. Problématique du volet «Éducation aux relations interpersonnelles»	156
4. Orientations du volet «Éducation aux relations interpersonnelles»	157
5. Contenu et objectifs d'apprentissage	162
6. Bibliographie	195

D) VOLET «ÉDUCATION À LA CONSOMMATION»

Sommaire	198
1. Contribution spécifique de l'Éducation à la consommation au développement de l'élève	199
2. Relations du volet «Éducation à la consommation» avec les autres volets du programme	199
3. Problématique du volet «Éducation à la consommation» ..	200
4. Orientations du volet «Éducation à la consommation»	203
5. Contenu et objectifs d'apprentissage	206
6. Bibliographie	228

E) VOLET «ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ»

Sommaire	232
1. Contribution spécifique de l'Éducation à la vie en société au développement personnel et social de l'élève	233
2. Relations entre le volet «Éducation à la vie en société» et les autres volets du programme	233
3. Problématique du volet «Éducation à la vie en société» ..	234
4. Orientations du volet «Éducation à la vie en société»	236
5. Contenu et objectifs d'apprentissage	238
6. Bibliographie	295

QUATRIÈME PARTIE ÉVALUATION

4. Évaluation	299
4.1 Considérations générales	299
4.2 Évaluation en formation personnelle et sociale	300
4.2.1 Objets d'évaluation	300
4.2.2 Mises en garde	300
4.3 Informations figurant dans le bulletin scolaire	301
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	303

LISTE DES TABLEAUX

PAGE

1. Tableau de répartition des contenus d'apprentissage ...	35
2. Tableau synthèse des thèmes de travail du Programme «Formation personnelle et sociale»	36
3. Tableau synthèse des orientations générales du volet «Éducation à la santé» au secondaire	51
4. Tableau de répartition des contenus d'apprentissage du volet «Éducation à la santé» au secondaire	52
5. Tableau de répartition des objectifs d'apprentissage du volet «Éducation à la santé» au secondaire	55
6. Tableau synthèse des orientations générales du volet «Éducation à la sexualité» au secondaire	110
7. Tableau de répartition des contenus d'apprentissage du volet «Éducation à la sexualité» au secondaire	111
8. Tableau de répartition des objectifs d'apprentissage du volet «Éducation à la sexualité» au secondaire	115
9. Tableau synthèse des orientations générales du volet «Éducation aux relations interpersonnelles» au secondaire	161
10. Tableau de répartition des contenus d'apprentissage du volet «Éducation aux relations interpersonnelles» au secondaire	162
11. Tableau de répartition des objectifs d'apprentissage du volet «Éducation aux relations interpersonnelles» au secondaire	164
12. Tableau synthèse des orientations générales du volet «Éducation à la consommation» au secondaire	205
13. Tableau de répartition des contenus d'apprentissage du volet «Éducation à la consommation» au secondaire .	206
14. Tableau de répartition des objectifs d'apprentissage du volet «Éducation à la consommation» au secondaire ...	208
15. Tableau synthèse des orientations générales du volet «Éducation à la vie en société» au secondaire	238
16. Tableau de répartition des contenus d'apprentissage du volet «Éducation à la vie en société» au secondaire ..	239
17. Tableau de répartition des objectifs d'apprentissage du volet «Éducation à la vie en société» au secondaire ..	245

INTRODUCTION

INTRODUCTION

0.1 PROBLÉMATIQUE

0.1.1 École, société — une interaction constante

Plusieurs verront dans l'école une institution dont la raison d'être réside dans la réponse aux besoins de la société d'aujourd'hui. D'autres, par contre, considéreront que sa mission est plutôt de former des individus aptes à vivre dans un futur prochain qui différera beaucoup du temps présent.

La société évolue et l'école doit constamment repenser, modifier et enrichir son action dans le sens d'une réponse cohérente aux besoins des individus et de la collectivité. Cette dialectique suppose que l'école, tout en étant tributaire, d'une certaine façon, de la société ambiante, contribue à l'évolution même de celle-ci par une action éducative appropriée auprès des individus.

Il en résulte que l'école, tout en poursuivant des fins utilitaires réelles liées aux nécessités de la formation de la main-d'œuvre, évolue vers un dépassement du savoir et du savoir-faire pour accéder de plus en plus à des dimensions éducatives liées au savoir-être.

En effet, le progrès scientifique et le développement de la technologie ont entraîné des changements considérables dans l'environnement humain. Cette évolution a eu un impact direct sur le mode de vie de l'individu, notamment sur sa santé, sa sexualité, ses relations interpersonnelles, sa consommation et sa vie en société. Aussi l'individu, pour trouver un équilibre sur les plans personnel et social, a-t-il besoin d'une éducation appropriée.

C'est pourquoi une école trop centrée sur l'instruction et n'aidant pas les jeunes à fonder leur conduite sur une connaissance éclairée de la réalité et sur des principes directeurs ne répond plus aux besoins actuels. C'est pourquoi aussi

des attentes de plus en plus précises et insistantes sont exprimées afin que l'école travaille davantage à la formation de personnalités autonomes, responsables et créatrices, capables de vivre des relations valorisantes avec la collectivité.

0.1.2 Situation actuelle

Un survol de la situation qui prévaut actuellement dans chacun des secteurs de vie mentionnés précédemment confirme la nécessité d'une véritable éducation de la personne, c'est-à-dire une éducation susceptible de favoriser chez l'individu son meilleur épanouissement à l'intérieur d'une société en perpétuel devenir et sa participation responsable et créatrice à cette évolution.

Dans le domaine de *la santé*, les recherches et les rapports sur la condition physique des Québécois (maladies cardiaques, malnutrition, stress) indiquent la nécessité d'une intervention auprès de la population en matière d'éducation. On peut voir déjà des campagnes d'information et de sensibilisation entreprises à cette fin. De même les différents médias tentent de promouvoir des attitudes saines à l'égard de l'alimentation, de l'exercice physique, ainsi que de la préservation de la vie. Une conclusion s'impose: l'action éducative doit commencer tôt en ces domaines fort importants.

La recherche scientifique et l'évolution culturelle ont des répercussions sur le domaine de *la sexualité*. Celle-ci comporte aujourd'hui des dimensions importantes, tant sur le plan social, psychologique, affectif et moral que sur les plans anatomique et physiologique. Cette nouvelle vision de la sexualité a entraîné une évolution des mœurs qui s'exprime notamment dans les rôles sexuels, les orientations sexuelles, les relations sexuelles de plus en plus précoces et la planification des naissances.

Parallèlement à cette évolution, la commercialisation du sexe a pris des proportions effrénées;

le déluge de films et de revues soi-disant «érotiques», la kyrielle de «gadgets» sexuels, la publicité subliminale assaillent quotidiennement l'individu.

Par ailleurs, on assiste à une augmentation des maladies transmises sexuellement et des grossesses non désirées malgré toute l'information dispensée au sujet de la contraception et des maladies infectieuses. Il semble donc que seule l'information sur le plan sexuel ne modifie pas pour autant les attitudes face à l'expression de la sexualité.

Il s'ensuit chez l'individu une remise en question des valeurs, un sentiment d'insécurité et une difficulté à décider de ce que doit être sa propre sexualité. Aussi la société a-t-elle besoin de fournir aux individus une éducation à la sexualité qui soit une occasion de réflexion et de maturation et un lieu d'intégration de la sexualité à la personnalité dans une optique d'équilibre personnel et de qualité de vie personnelle et sociale.

Les relations interpersonnelles concernent la relation entre deux personnes, mais ne s'y limitent pas. Elles peuvent se vivre entre plusieurs personnes et même à l'intérieur d'une collectivité. Or il est de plus en plus difficile aujourd'hui de parvenir à des relations satisfaisantes entre individus. Les nombreuses thérapies offertes actuellement sur le marché en font foi, que ce soit à titre curatif ou à titre préventif. La dynamique sociale implique parfois des conflits, parfois des concessions. Cette situation appelle une éducation, afin que même dans la différence, les individus puissent respecter les valeurs personnelles des autres et fonctionner collectivement.

Dans le domaine de *la consommation*, les médias proposent chaque jour à l'individu de nouveaux «biens» de consommation. Que ce soit par ses lectures, dans la rue, à la radio, à la télévision, dans son courrier, l'individu est constamment sollicité de consommer ces biens tous soi-disant indispensables à son bonheur. Du prêt à porter au prêt à jeter, tout est à sa disposition, avec ou sans le sou.

En raison de cette publicité qui fuse de toutes parts, l'individu en est malheureusement venu à considérer trop de ces biens comme essentiels à sa vie. Le gouvernement ainsi que certains organismes, notamment l'Office de la protection du consommateur, l'Association de la protection de l'automobiliste, les coopératives, tentent de sensibiliser la collectivité aux conséquences personnelles et sociales d'une mauvaise consommation ainsi qu'aux enjeux économiques trop souvent inscrits derrière ce «bonheur en boîte». Qu'on pense seulement à tout ce monde irréel et

éphémère offert aux enfants sans parler des valeurs proposées à travers cette panoplie d'objets. L'école a donc certes un rôle à jouer pour éveiller la conscience des jeunes et développer chez ceux-ci des attitudes critiques face à ce phénomène aliénant.

Pour ce qui est de *la vie en société*, la personne doit fonctionner aujourd'hui dans un cadre de plus en plus complexe par ses groupements, ses structures et ses institutions. Pour y participer activement, l'individu a besoin de comprendre cette réalité qui l'entoure. Or, il s'y retrouve difficilement devant la rapidité de l'évolution et la complexité de l'organisation sociale. Il trouve donc plus difficilement les moyens d'exprimer sa conscience collective et d'assumer sa responsabilité de citoyen. Une bonne connaissance s'impose donc des principes régissant une vraie société démocratique ainsi que des droits et des responsabilités de chaque personne.

0.1.3 Situation désirée

Face à cette problématique, de nombreux intervenants ont manifesté le pressant désir de voir une intervention de l'école dans la préparation de la jeunesse à ces diverses réalités de la vie que sont la santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la consommation et la vie en société. Ces pressions sont venues d'organismes, ministères ou groupes soucieux de l'éducation des jeunes et qui œuvrent déjà dans ce domaine. Mentionnons entre autres, les commissions scolaires, la Fédération des comités de parents, la Direction de la protection de la jeunesse, l'Office de la protection du consommateur, le ministère de la Justice, le ministère des Affaires sociales par le biais des D.S.C. et des C.S.S., la Régie de l'assurance automobile du Québec, la Croix-Rouge, les Ambulanciers St-Jean, la Direction de la protection des incendies, la Ligue des droits et libertés de la personne, le Conseil du Statut de la femme, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, la Centrale des enseignants du Québec, la Fédération du Québec pour le planning des naissances, les divers corps policiers, le ministère de la Santé et du Bien-être social du Canada, le ministère de l'Environnement, les universités.

Tous en conviennent, les jeunes ont besoin d'être mieux préparés à faire face à la vie contemporaine. C'est là une des tâches de l'école.

Le ministère de l'Éducation du Québec a donc décidé d'ajouter à la formation déjà existante un champ d'étude susceptible de répondre à ce besoin pressant de formation. Pour lui, le présent programme constitue un élément majeur d'inter-

vention de l'école dans le champ de la formation des élèves du point de vue des questions humaines et sociales qui les concernent quotidiennement.

0.2 HISTORIQUE DU PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

Il y a une quinzaine d'années, le curriculum scolaire abordait déjà l'hygiène, l'éducation familiale, le civisme et l'économie. Cependant ces secteurs n'avaient pas a priori l'importance qu'on leur reconnaît aujourd'hui sur le plan de la qualité de vie. Ces «matières» ne constituaient-elles pas tout au plus, un code de vie beaucoup plus qu'une véritable préparation à la vie? Il fallait donc leur donner toute leur signification pour une formation de l'individu comme personne et comme membre d'une collectivité.

En 1972, le ministère de l'Éducation les réunit, avec l'éducation sexuelle, en un projet de programme expérimental de formation personnelle et sociale que les commissions scolaires pouvaient utiliser. Des observations faites par les milieux concernés, il fut retenu que le programme comportait des difficultés d'interprétation tant sur le plan pédagogique que philosophique.

Ces considérations conduisirent en 1975 à la préparation d'une seconde version du programme, accompagnée d'un guide identifiant les éléments devant servir à l'élaboration d'un programme en éducation sexuelle (1976) ainsi que d'un document produit par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation portant sur l'éducation sexuelle dans les écoles québécoises. À cause de l'approche pédagogique préconisée et de l'imprécision du contenu, ce projet de programme expérimental comportait, lui aussi, des difficultés d'application. Par contre, cette nouvelle version permettait toutefois aux milieux concernés de mieux saisir les orientations philosophiques du ministère de l'Éducation du Québec à l'égard du programme.

Conjointement avec les enseignants du milieu, le ministère de l'Éducation du Québec présentait en 1978 une nouvelle version du programme «Formation personnelle et sociale» qui tentait de réduire les difficultés rencontrées précédemment.

Les deux buts que visait le programme étaient:

- d'amener le jeune à reconnaître la vie comme valeur et à s'engager personnellement à la promouvoir en lui et autour de lui;
- de développer, dans ces secteurs de vie, la capacité chez le jeune de faire des choix res-

ponsables, éclairés par le respect de la vie.

On visait donc à développer chez le jeune une liberté responsable fondée sur le respect de la vie.

La mise à l'essai de cette version effectuée au cours de l'année scolaire 1979-1980 dans quelques commissions scolaires permit de procéder à l'évaluation du programme en termes de pertinence, d'applicabilité et d'efficacité.

Le programme 1978 s'est avéré, pour la majorité des enseignants l'ayant expérimenté, difficile d'application étant donné le caractère très peu pratique des documents pédagogiques, la difficulté à suivre les démarches pédagogiques prescrites (sensibilisation à la vie et exploration de thèmes) et la difficulté à traiter de façon judicieuse les contenus d'apprentissage par l'intermédiaire de ce programme. Les enseignants soulignaient également que les apprentissages étaient difficilement mesurables et évaluables, étant donné l'aspect trop philosophique des objectifs.

Quant à son efficacité, le programme semblait favoriser chez le jeune une centration sur lui-même ainsi qu'une sensibilisation à la recherche d'un mieux-vivre. Par ailleurs, aucune donnée ne permit de conclure que ce programme ait développé davantage chez le jeune la capacité de faire des choix responsables, éclairés par le respect de la vie. Il est vrai que la courte durée de la mise à l'essai ne permettait pas des observations longitudinales.

L'expérimentation du programme de formation personnelle et sociale de 1978 a mis en lumière les principales failles qu'il comportait, notamment en ce qui concerne les fondements théoriques, l'importance accordée aux stades de développement de l'enfant (même démarche d'apprentissage pour les élèves de 6 à 16 ans), l'importance accordée aux contenus notionnels et l'intégration des différents aspects du programme (liens entre objectifs généraux, processus et secteurs d'étude; liens entre objectifs de développement et contenus suggérés).

Les données recueillies lors de la mise à l'essai du programme de 1978 constituèrent un élément précieux pour l'élaboration de la nouvelle version du programme «Formation personnelle et sociale». Par ailleurs, différentes consultations menées auprès des milieux concernés ainsi qu'auprès des personnes-ressources spécialisées dans les domaines d'étude du programme précisèrent les principaux besoins et options de ceux-ci en regard du programme.

Parallèlement à ces consultations, une enquête menée auprès des commissions scolaires du

Québec² permet de dégager la problématique de l'éducation sexuelle à l'école. En outre, une analyse des programmes locaux en matière d'éducation sexuelle fit ressortir les principaux objectifs et thèmes retenus par près de 50 commissions scolaires au Québec.

Enfin, par une recension des écrits dans le domaine de la formation personnelle et sociale et dans les domaines connexes (sciences humaines, social studies), par une analyse des programmes canadiens ainsi que de certains programmes européens et américains, par une synthèse des orientations de la recherche en éducation (L'A.E.R.A.) et une consultation du milieu (Fédération des comités de parents du Québec, Fédération des commissions scolaires du Québec et autres organismes) il fut possible d'établir dans ses grandes lignes l'orientation de la version 1984 de ce programme.

0.3 RELATION DU PROGRAMME AVEC LE PROGRAMME EXPÉRIMENTAL PRÉCÉDENT

La nouvelle version du programme ne rejette pas d'emblée, les éléments du programme précédent. En effet, la théorie rogerienne de l'affectivité, fondement du programme expérimental de 1978, est ici la toile de fond sur laquelle reposent certains aspects du programme (contenus significatifs pour l'élève, objectifs liés à la liberté d'expression, à l'expression de ses sentiments dans l'interaction, etc.). Cependant, une théorie de l'affectivité ne peut, à elle seule, servir de base à l'élaboration d'un programme de développement étant donné l'absence de données qu'elle comporte sur le processus de développement de l'individu et les stades à travers lesquels s'effectue ce développement.

Ce nouveau programme prend donc en considération et la théorie de l'affectivité de Rogers et les principales théories du développement notamment celle de Piaget, Erikson et Nielsen d'où la possibilité de structurer le programme «Formation personnelle et sociale» de sorte qu'il puisse être adapté aux caractéristiques psychologiques, cognitives et psychosociales des différents groupes d'âge auxquels il s'adresse, démarche qui était absente dans la version précédente.

Le programme de 1978 comprenait cinq volets ou secteurs de vie, à savoir la santé, la sexualité, l'économie, le civisme et la famille. La version

finale du programme conserve les mêmes objets d'étude. Cependant, l'importance accordée ici aux contenus ainsi qu'aux étapes du développement de l'élève a amené un élargissement de certains champs d'étude. Ainsi, au secteur «santé» s'ajoute la dimension «sécurité». Le secteur «économie» est ici intégré au volet «Éducation à la consommation». On aborde le «civisme» d'une manière plus large à l'intérieur du volet «Éducation à la vie en société». Finalement, l'étude de la «famille» se retrouve dans le volet «Éducation aux relations interpersonnelles» ainsi que dans le volet «Éducation à la vie en société».

0.4 RELATION ENTRE LE PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE» ET LES AUTRES PROGRAMMES

Le programme «Formation personnelle et sociale» comme tous les autres programmes d'études concourt à la réalisation des objectifs de l'éducation scolaire. Il fait donc partie de cet ensemble d'activités d'enseignement qui, par des voies et des moyens différents cherche à ce que les élèves deviennent des personnes plus autonomes et mieux adaptées aux conditions de leur environnement physique et humain.

Ce programme apporte cependant une contribution particulière au projet éducatif. Cet apport particulier se situe d'abord dans un rapport de complémentarité avec l'ensemble des disciplines scolaires. Alors que ces dernières étudient souvent le monde physique et cherchent à ce que les élèves puissent vivre adéquatement dans cet univers, le programme «Formation personnelle et sociale», lui, considère l'humain et l'individu; il vise à ce que l'élève étudie aussi les questions liées aux conditions humaines, donc à la sienne, et cherche à affirmer son identité, développer sa personnalité, protéger son intégrité personnelle, établir des liens enrichissants avec les autres humains et organiser sa vie de façon adéquate.

L'apport particulier de ce programme se situe ensuite dans un autre rapport de complémentarité avec des disciplines ayant des liens de parenté très importants. Comme l'éducation physique, les arts, les langues, la formation morale et religieuse et les sciences humaines, le programme «Formation personnelle et sociale» concentre son attention sur les aspects humains et vise le développement des élèves de ce point de vue. Cependant, il s'en distingue, car il est centré presque exclusivement sur le vécu personnel et quotidien de l'élève: ce qu'il est, ressent et fait. Il n'a pas d'autre objet que l'étude de la personne, de ses besoins d'aujourd'hui et de demain comme per-

² Ministère de l'Éducation du Québec, *Situation actuelle et situation désirée en regard de l'éducation sexuelle*. Document d'information, 1980.

sonne humaine et comme citoyen et de ses démarches pour répondre à ses besoins.

Le programme de Formation personnelle et sociale a des liens particulièrement étroits avec le programme d'enseignement moral.* Les deux programmes cherchent à amener l'élève à devenir des êtres plus autonomes et ainsi à se comporter de façon responsable et conséquente. Les deux programmes, quoiqu'à des degrés différents font référence aux valeurs sous-jacentes aux attitudes et aux comportements.

Cependant, ces deux programmes n'en demeurent pas moins distincts tant sur le plan des contenus que sur le plan de la démarche poursuivie.

Sur le plan des contenus, le programme de formation personnelle et sociale est centré sur l'étude des réalités quotidiennes que sont la santé, la consommation, la sexualité, les relations interpersonnelles et la vie en société. Les buts du programme sont d'informer les jeunes sur divers aspects de ces réalités, de les faire s'interroger sur leurs attitudes et leurs façons d'agir dans ces domaines et d'ouvrir la porte à une réflexion morale qui sera assumée par le programme de formation morale. Le programme d'enseignement moral n'a pas l'étude de ces réalités comme objet propre. Ces réalités comme bien d'autres, peuvent servir de support au développement du jugement moral. Son objet d'étude est de l'ordre des savoirs qui lui sont spécifiques, des valeurs, des qualités morales qui le concrétisent et du jugement moral.

Les deux programmes ont cependant pour objet l'étude des réalités de la vie humaine: l'un se centre sur l'étude de ces réalités en signalant à l'occasion leur dimension morale, alors que l'autre vise à long terme la formation du jugement moral et le développement des qualités morales.

Sur le plan de la démarche, les deux programmes se distinguent aussi l'un de l'autre. Le programme de Formation personnelle et sociale met beaucoup d'accent sur l'information, la prévention et l'analyse des conséquences des actions et les modifications à apporter à ces actions. Le programme d'enseignement moral met lui, plus d'accent sur le développement, la valorisation et l'intégration des principes qui fondent l'action libre et responsable.

Le programme de Formation personnelle et sociale bien qu'ayant des caractéristiques qui lui sont propres, ne doit pas être isolé des autres disciplines avec lesquelles il a des liens étroits. Il faut voir que toutes ces disciplines s'apportent

des éclairages mutuels très enrichissants. Il est clair, par exemple, que la connaissance du passé et des grandes tendances qui s'en dégagent permet à l'élève de mieux comprendre sa situation personnelle et la situation de sa collectivité.

Enfin, le programme «Formation personnelle et sociale» comme tous les autres programmes a un lien étroit avec les services personnels et complémentaires aux élèves car ceux-ci ont aussi un rôle à jouer dans l'atteinte des objectifs de l'éducation scolaire. Leur contribution est principalement constituée par l'assistance et le soutien apportés à l'élève dans son cheminement personnel à l'école et dans son développement personnel et social. Cependant, le programme «Formation personnelle et sociale» établit un lien particulier avec les services personnels et complémentaires aux élèves par son contenu qui, comparativement aux autres programmes, met davantage l'accent sur le savoir-être de l'élève.

Le programme «Formation personnelle et sociale» exige donc une collaboration étroite avec ces services, collaboration qui doit se concrétiser par des actions soutenues notamment de la part des spécialistes œuvrant dans le domaine de la psychologie, de la santé ainsi que des services sociaux. Autant il reviendra à l'enseignant d'être une ressource susceptible de guider les spécialistes dans leurs interventions, autant ces derniers devront-ils soutenir et compléter, par leurs activités respectives, le développement chez l'élève d'un savoir-être dans les divers domaines de la vie que touche le programme.

0.5 RELATIONS ENTRE LE PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE» DU PRIMAIRE ET CELUI DU SECONDAIRE

Afin d'éviter des redites inutiles et des écarts trop grands entre ces deux programmes et de permettre aux élèves de poursuivre de façon continue leur formation, les deux programmes ont été élaborés à partir d'une réflexion commune sur les cinq grands objets d'études abordés dans les deux programmes et selon une structure identique.

À partir de ces orientations et de cette structure communes, les contenus et les objectifs ont été répartis sur les quatre cycles que couvrent les deux programmes de telle sorte que les élèves puissent aborder des sujets pertinents et adaptés à leur niveau de développement et qu'ils puissent progresser normalement. Ainsi, si l'on prend comme exemple la connaissance de son corps comme entité sexuée, les élèves aborderont cette question au premier cycle du primaire en étudiant

* Quand il est question du programme d'enseignement moral, il s'agit également de la dimension morale du programme d'enseignement religieux.

l'anatomie du corps humain, cette étude étant complétée au secondaire par l'étude de la physiologie des organes sexuels.

Tout au long du primaire et du secondaire, les élèves étudieront les mêmes grandes questions en allant toujours dans le sens d'un élargissement et d'un approfondissement des champs de connaissance et dans le sens d'une intégration de plus en plus grande de ces connaissances aux problèmes de vie auxquels ils ont à faire face.

En somme, les deux programmes ne constituent qu'un seul et même programme et la présentation de deux documents distincts n'a été décidée que pour faciliter le travail des enseignants.

0.6 ÉLÈVES VISÉS

Le programme Formation personnelle et sociale est obligatoire. Il a été préparé à l'intention de tous les adolescents et adolescentes inscrits à l'école secondaire québécoise. Chaque année, ce cours en formation personnelle et sociale figurera à l'horaire de l'élève à raison d'une période par semaine indépendamment du fait qu'il poursuive des études en formation générale ou professionnelle, qu'il fréquente une institution publique ou privée ou qu'il fréquente une école catholique, protestante ou autre.

0.7 CONTENU DU DOCUMENT

Ce document comporte 4 parties. Une première partie annonce les orientations générales du programme «Formation personnelle et sociale». Une deuxième partie indique la structure, le contenu et les objectifs du programme. Une troisième partie présente les cinq volets du programme à savoir l'Éducation à la santé, l'Éducation à la sexualité, l'Éducation aux relations interpersonnelles, l'Éducation à la consommation et l'Éducation à la vie en société. La quatrième partie aborde l'évaluation des apprentissages.

Les orientations générales indiquent les principaux fondements du programme, présentent les composantes du champ de la discipline ainsi que l'approche pédagogique privilégiée par le programme. Les orientations générales conduisent à l'énoncé de l'objectif global ainsi que des buts du programme Formation personnelle et sociale.

La partie présentant la structure, le contenu et les objectifs du programme traite de l'organisation comme telle du programme, de la hiérarchie des objectifs du programme ainsi que du mode d'élaboration des objectifs des volets.

La partie présentant les cinq volets approfondit chacun des champs de connaissances et énonce les objectifs particuliers à chaque volet.

La partie traitant de l'évaluation annonce brièvement les orientations à suivre dans le cas de l'évaluation des apprentissages particuliers de ce programme.

PREMIÈRE PARTIE

ORIENTATIONS GÉNÉRALES

1. ORIENTATIONS GÉNÉRALES

1.1 FONDEMENTS DU PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

Les propositions énoncées ci-dessous constituent les assises du programme; elles établissent les grands principes qui commandent et fondent le programme «Formation personnelle et sociale» au secondaire.

Ces fondements sont essentiellement définis à partir de l'élève, de ses besoins et de ses modes de croissance, à partir des attentes de la société en ce qui concerne l'éducation au Québec et à partir des finalités de l'éducation au Québec ainsi que des valeurs dont elle se réclame.

Besoins de l'adolescent

- L'adolescent, pour s'épanouir et pour accéder à l'âge adulte, doit pouvoir satisfaire un certain nombre de besoins d'ordre affectif, intellectuel, psychologique, physique, social et moral. Aussi est-il opportun de lui permettre de vivre pleinement cette période de son développement et de satisfaire les besoins fondamentaux propres à cet âge.

L'adolescence, comme l'enfance et l'âge adulte, comporte des caractéristiques qui lui sont propres. En effet, l'adolescence se distingue de l'enfance par son caractère d'ambivalence. L'adolescent est indéterminé, il est à la recherche d'une identité. Pour se situer, il a besoin de prendre un certain recul vis-à-vis de sa famille et de la société. L'adolescence est la période de questionnement du monde adulte et plus spécifiquement des valeurs que celui-ci privilégie. L'adolescent remet en question le système établi et tente de rallier ses proches à sa vision de la réalité. Il refuse d'accepter d'office les règles établies et il s'ensuit souvent chez lui un sentiment de solitude, d'incompréhension voire même de démission en ce qui concerne sa participation à la collectivité. Et pourtant il a un rôle social à jouer, que ce soit au sein de la famille, de son quartier

ou de l'école qu'il fréquente. Ce rôle il le jouera s'il est entendu, aidé dans sa recherche, et éveillé aux droits qu'il détient et aux responsabilités qu'il doit assumer comme membre d'une collectivité.

L'adolescent est en quête d'une identité. Il tente de se définir et les idoles représentent souvent pour lui le modèle simpliste de l'adulte idéal. Aux idoles s'ajoute toute la publicité qui lui propose diverses façons de se comporter. Devant ce déluge de projets et même de rêves, l'adolescent a besoin d'éclairages pour identifier ses besoins essentiels, connaître l'impact qu'auront sur sa vie les divers types de consommation et adopter des attitudes rationnelles à cet égard.

Comme tout être humain, l'adolescent a besoin d'amour, d'amitié, de relations humaines enrichissantes au cours desquelles il peut partager son expérience et l'enrichir de celle de l'autre. Or, la vie dans les polyvalentes, encourage souvent l'anonymat et engendre chez l'étudiant un sentiment de profonde solitude bien qu'il côtoie tous les jours un grand nombre d'êtres humains. Le groupe de ses pairs représente pour l'adolescent un refuge et un lieu de communication et de solidarité. Cependant, il y vit parfois un sentiment de rejet de la part du groupe ainsi que des situations conflictuelles qui peuvent mettre fin à sa relation avec l'un ou plusieurs de ses pairs et ce sans qu'il ait vraiment compris les motifs de la rupture. Il est par conséquent important que l'adolescent en vienne à mieux comprendre les éléments qui composent une véritable relation humaine ainsi que les liens existant entre ces éléments. Pour parvenir à des relations satisfaisantes, l'adolescent a aussi besoin de se connaître dans ses désirs, ses besoins, ses valeurs afin qu'il conserve son intégrité dans ses relations avec l'autre et qu'il parvienne à établir des relations interpersonnelles satisfaisantes et authentiques, tant avec les jeunes de son âge que plus tard dans la vie adulte.

D'importants changements s'effectuent au niveau physique et physiologique chez l'adoles-

cent. La croissance rapide et intermittente du corps ainsi que l'apparition de nouvelles caractéristiques externes entraînent chez l'adolescent un sentiment d'insécurité, car il ne sait trop ce qui se passe en lui, et ce qu'il adviendra de lui. Ces changements entraînent des modifications dans le régime de vie de l'adolescent. Le corps nécessite alors des besoins plus grands, quant à l'alimentation, à l'hygiène et aux exercices. Aussi, le jeune a-t-il besoin de comprendre la nature et les conséquences de ces changements afin de s'accepter et d'adopter des attitudes susceptibles de favoriser chez lui une saine croissance.

C'est durant et surtout après la puberté que le jeune prend vraiment conscience des implications réelles de l'appartenance à un sexe. L'éveil sexuel, caractéristique de cette période, entraîne une ouverture, un désir de rapprochement envers la personne de l'autre sexe. C'est l'époque des premières intimités, du flirt, des premières expressions de la sexualité. La sexualité véhiculée par les médias est souvent irréelle et donne une image tronquée de ce qu'est une femme et un homme. Aussi l'adolescent, pour développer et exprimer cette dimension de son être de façon saine, a-t-il besoin de se connaître comme personne sexuée et de connaître également l'autre dans ses différences et ses ressemblances afin d'établir une relation harmonieuse et enrichissante avec elle.

En somme, l'adolescent est un être humain à part entière qui a besoin d'aimer, d'être aimé, de vivre des relations humaines enrichissantes, d'être reconnu par la collectivité et pour ce, il lui faut vivre dans un environnement physique et humain favorable à son épanouissement.

Modes de croissance

- La réalisation d'une personne est le résultat d'une confrontation continue et nécessaire entre la personne capable de se réaliser et l'environnement qui lui propose des objectifs, des standards, des normes et des contraintes.
- La personne tend vers son identité et sa vocation personnelle en même temps qu'elle tend à vivre des expériences sociales. Elle s'affirme et s'oppose en même temps qu'elle accepte de s'engager dans une réalité sociale sans abdiquer pour autant sa transcendance ou ses valeurs.

Dans la vie, la personne est constamment en relation avec son univers intérieur (émotions, sentiments, pensées) et son univers extérieur (physique et humain). Parce qu'elle est sociable, la personne cherchera tout au long de sa vie, à établir une harmonie entre son univers intérieur et

extérieur, harmonie qui est nécessaire à sa réalisation. La santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la consommation et la vie en société sont les dimensions de la vie humaine qui recouvrent les rapports concrets de la personne avec elle-même et son environnement. C'est là que se joue principalement l'adaptation de la personne au réel dans sa vie quotidienne. Cette adaptation se fera au fil des expériences de la vie à travers une démarche de réflexion, de questionnement et d'ajustement continu de sa réalité personnelle à sa réalité sociale.

Attentes de la société

Parmi les grandes attentes de la société en ce qui concerne l'éducation de la jeunesse, mentionnons l'importance pour les jeunes de la prévention contre diverses misères sociales pouvant constituer une entrave à leur développement, telles que la drogue, l'alcool, le tabagisme, les accidents de la route, les maladies transmises sexuellement, les problèmes juridiques, les conflits interpersonnels et sociaux, la surconsommation, l'exploitation sexuelle, etc. Les jeunes doivent être prévenus de ces dangers et ce, dès qu'ils sont en mesure de comprendre ces réalités sociales.

Les jeunes, pour se réaliser sur le plan personnel et social, pour protéger leur intégrité personnelle et vivre une vie sociale enrichissante doivent connaître les contenus et les enjeux de la vie. On ne peut attendre de l'ignorance qu'elle invite à la responsabilité et à la liberté. Il faut pour cela, connaître. Pour rester en parfaite santé, éviter les accidents, communiquer avec les autres, répondre à ses besoins réels et à ceux de ses proches, pour vivre sa sexualité de façon enrichissante, encore faut-il connaître, entre autres, les divers facteurs favorables au maintien d'un bon état de santé, les dangers de la route et les comportements sécuritaires, les mécanismes de la communication, ses besoins authentiques et les diverses composantes de la sexualité humaine. Pour que les jeunes deviennent des adultes autonomes et responsables, la société attend donc de l'école qu'elle fournisse aux élèves l'information nécessaire à toute prise de décision.

La société attend aussi de l'éducation de la jeunesse qu'elle invite les jeunes au développement de leur dimension sociale, de leur sens critique, de leur créativité. Ceux-ci auront à contribuer de façon active à l'évolution de leur milieu afin de promouvoir le développement de meilleures conditions de vie pour leur collectivité. La société attend enfin de l'éducation qu'elle développe chez les jeunes leur capacité d'harmoniser leurs attentes personnelles, leurs droits et res-

ponsabilités avec ceux de la société afin qu'ils accèdent à la liberté, à l'autonomie, à la responsabilité et au *savoir-être* sur le plan personnel et social.

Finalité de l'éducation

- «L'Éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale...»³

La santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la consommation et la vie en société font appel aux dimensions physique, intellectuelle, affective, morale, sociale et religieuse de la personne. C'est à travers ces réalités de la vie que la personne s'exprime sur le plan personnel et social. Pour être bien vécues, ces réalités appellent une éducation.

- Le propre de toute institution scolaire est de transmettre explicitement des savoirs en même temps qu'elle favorise l'acquisition d'un ensemble d'habitudes et de dispositions intérieures.

La simple transmission d'information n'a pas toujours l'impact attendu sur les attitudes et les comportements des élèves. Les expériences des campagnes d'information sur l'alimentation, la sécurité routière et le tabagisme n'ont pas porté tous les fruits escomptés. Un impact réel suppose qu'il faille arriver à rendre l'information significative pour l'élève, c'est-à-dire adaptée à son niveau de développement et aux situations qu'il rencontre. Il faut aussi que les causes et les conséquences des phénomènes et des actes soient portées à sa conscience. À défaut, l'information risque de demeurer stérile et n'avoir aucun des effets attendus.

Pour que les élèves deviennent vraiment des individus autonomes et des citoyens responsables, il faut dépasser l'information et développer leur capacité d'analyser les situations qu'ils vivent et les diverses informations qu'ils reçoivent. On ne devient un individu adulte qu'en maîtrisant les outils de sa culture, en devenant capable de juger des réalités, d'agir en connaissance de cause et d'établir ses propres synthèses.

Ainsi par exemple, les jeunes ayant à choisir parmi les divers modes de consommation et d'alimentation qui leur sont proposés, ayant à vivre et à exprimer leur sexualité ou encore devant exercer leur rôle de citoyen, en seront d'autant

plus capables qu'ils auront procédé préalablement à une étude critique de toutes ces questions, et à une mise en lumière des implications personnelles, morales et sociales qui en découlent.

Valeurs dont l'éducation se réclame

- La recherche d'une philosophie de la vie n'a de sens que si elle s'accompagne en même temps d'une recherche de valeurs authentiques.

Comment arriver à pouvoir comprendre la vie sans avoir à sa disposition des outils permettant de savoir si ce que l'on perçoit de la réalité est bon pour soi et les autres? Comment promouvoir des idées, des attitudes et des comportements si l'on ne sait pas si ces idées et ces attitudes sont justes? Comment vivre avec les autres et participer pleinement à la réalisation de projets communs si l'on n'a pas, ensemble, la conviction de partager les mêmes idéaux et les mêmes objectifs.

Il est essentiel pour la personne de se construire une échelle des valeurs qui guide son expression tout au long de sa vie. Un programme de Formation personnelle et sociale doit donc proposer certaines valeurs. La toile de fond qui sert ici de référence est celle des valeurs généralement admises par la société québécoise. Il est donc proposé que la réflexion de nos élèves soit guidée par les valeurs de justice, de respect de soi et des autres, d'amour, d'authenticité, de responsabilité, de liberté, de respect empathique d'autrui et de ses idées, de recherche de la vérité, de jugement critique, de respect de la vie, du sens d'appartenance à la collectivité, de démocratie, d'esprit d'équipe, d'intériorité et de gratuité.

Ces valeurs tirées de *L'École québécoise*, sont pour ce programme des valeurs éprouvées et qui représentent l'essence même du projet éducatif québécois. Elles servent de lignes directrices, susceptibles de rejoindre les divers groupes constitutifs de notre collectivité et elles présentent, pour la jeunesse et pour notre société, un gage d'épanouissement.

CONCLUSION

En élaborant le programme «Formation personnelle et sociale», le Ministère de l'Éducation a opté pour une orientation où l'école et la collectivité sont en étroite et constante interaction. Initier les élèves à des questions qui sont le lot quotidien de tous les individus, des familles, de nombreuses institutions et de groupes sociaux, demande que l'école soit à l'écoute des besoins, des attentes et des options de la collectivité.

3 Ministère de l'Éducation du Québec, *L'École Québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, page 26, 1979.

Tant au niveau de sa conception que de son application, ce programme donne une place importante à la perception qu'a la collectivité de sa propre réalité et de son projet social, et aux orientations qu'elle entend donner à l'éducation de la jeunesse.

En ce qui concerne l'élaboration du programme, on a voulu répondre aux besoins de la collectivité en choisissant cinq aspects importants dans la formation des jeunes. On a aussi pris en considération les besoins des divers milieux en intégrant au programme plusieurs des contenus rencontrés le plus fréquemment dans les programmes locaux déjà existants. On a finalement tenu compte des orientations locales en effectuant une consultation auprès des parents, des commissions scolaires et de divers organismes concernés.

Plus près de l'adolescent, le programme «Formation personnelle et sociale» doit être une réponse à ses besoins de développement. En effet ce programme s'oriente vers le développement de personnalités autonomes, responsables et créatrices dans les dimensions de la vie que sont la santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la consommation et la vie en société. Par ses objectifs d'information et de formation du jugement, le programme permettra aux élèves de porter sur certaines réalités qui les concernent les jugements les plus éclairés possibles, ce qui les amènera à adopter dans les situations réelles des attitudes et des comportements qui favoriseront leur épanouissement tant sur le plan personnel que social.

Dire que ce programme est une longue réflexion sur la réalité personnelle et collective, une démarche d'éclaircissement des concepts relatifs aux différents secteurs de vie étudiés, de recherche d'information, d'investigation, de discussion et de recherche d'une position personnelle sur des problèmes de la vie quotidienne, c'est décrire avec beaucoup de justesse l'essentiel de ce que propose le programme aux élèves.

Ce programme est de plus un instrument de réflexion et de préparation à la vie. On y espère qu'au fil des années, la réflexion suivie sur la réalité et la confrontation continue de leurs conceptions avec celles de leurs pairs et de leur environnement humain permettront aux élèves d'en arriver à une perception claire et cohérente des diverses réalités qui les concernent.

1.2 APPROCHE PÉDAGOGIQUE

Les fondements présentés précédemment constituent la trame sur laquelle se tisse le programme «Formation personnelle et sociale».

L'approche pédagogique pour être cohérente avec les grandes orientations du programme doit s'inspirer de ces fondements et s'appuyer sur certains principes d'ordre pédagogique notamment des principes concernant l'apprentissage.

- La personne forme un tout; si elle est tout entière concernée, ses apprentissages et son développement intégral en seront favorisés.
- En apprenant, la personne change, devient autre, sa vision du monde et de la réalité se transforme également.
- Les questions et l'expérience des adolescents jouent un rôle majeur dans les interventions de l'éducateur.
- Chaque individu a, non seulement un rythme propre d'apprentissage, mais aussi un style propre pour apprendre.
- Les erreurs des élèves font partie intégrante de l'apprentissage et sont pour eux une source d'information pour un apprentissage ultérieur. Pour apprendre, il faut avoir l'occasion d'examiner des situations et des idées nouvelles, sans risquer d'être pénalisé à la suite d'erreurs.
- La valorisation personnelle dépend plus d'une satisfaction profonde inhérente à l'apprentissage que d'une approbation extérieure.

L'approche pédagogique privilégiée dans ce programme tient compte des besoins de l'adolescent et de son mode d'apprentissage. Ainsi, lors de la réalisation de chaque objectif terminal, l'adolescent sera invité à réfléchir, à s'interroger sur son vécu actuel, à exprimer ses sentiments (ses peurs, ses désirs, ses joies) à l'égard d'une situation qu'il vit et qui fait appel à l'une ou l'autre des dimensions de son être que sont la santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la consommation et la vie en société. *Comme l'adolescent se développe en constante interaction avec l'environnement*, il sera invité tout au long du programme à confronter ses sentiments, ses idées, ses comportements et attitudes avec son environnement humain. Ses parents, ses pairs, l'éducateur, seront autant de ressources par lesquelles il pourra tantôt être rassuré, encouragé dans son cheminement, tantôt informé sur quelque chose et tantôt revoir ses positions et les ajuster d'avantage à ce qu'il est et à son environnement.

L'approche pédagogique tient compte d'autre part des relations entre l'école et la société ainsi que des finalités de l'éducation. Ainsi, l'élève tout au long du programme sera appelé à acquérir de l'information sur les diverses réalités sociales, à développer son sens critique à l'égard de ces réalités ainsi que sa créativité dans la recherche de solutions pour un mieux-vivre collectif. On a voulu que l'approche soit non directive, en ce

sens qu'elle invite l'élève à la responsabilité et à l'autonomie progressive, tant dans ses pensées que dans ses actions.

Finalement, parce que ce programme considère l'humain comme un tout où chaque dimension se côtoie et s'influence, l'approche pédagogique *doit intégrer l'être dans son ensemble*. Comme les cinq volets du programme correspondent à des dimensions de l'être qui, dans la vie, sont reliées les unes aux autres d'une certaine façon, il va de soi qu'une préparation à la vie ne doit pas séparer complètement ces dimensions les unes des autres. Ainsi dans ce programme, elles sont d'abord identifiées comme des composantes particulières de la vie. Ensuite, elles sont revues selon les implications qu'elles ont les unes pour les autres.

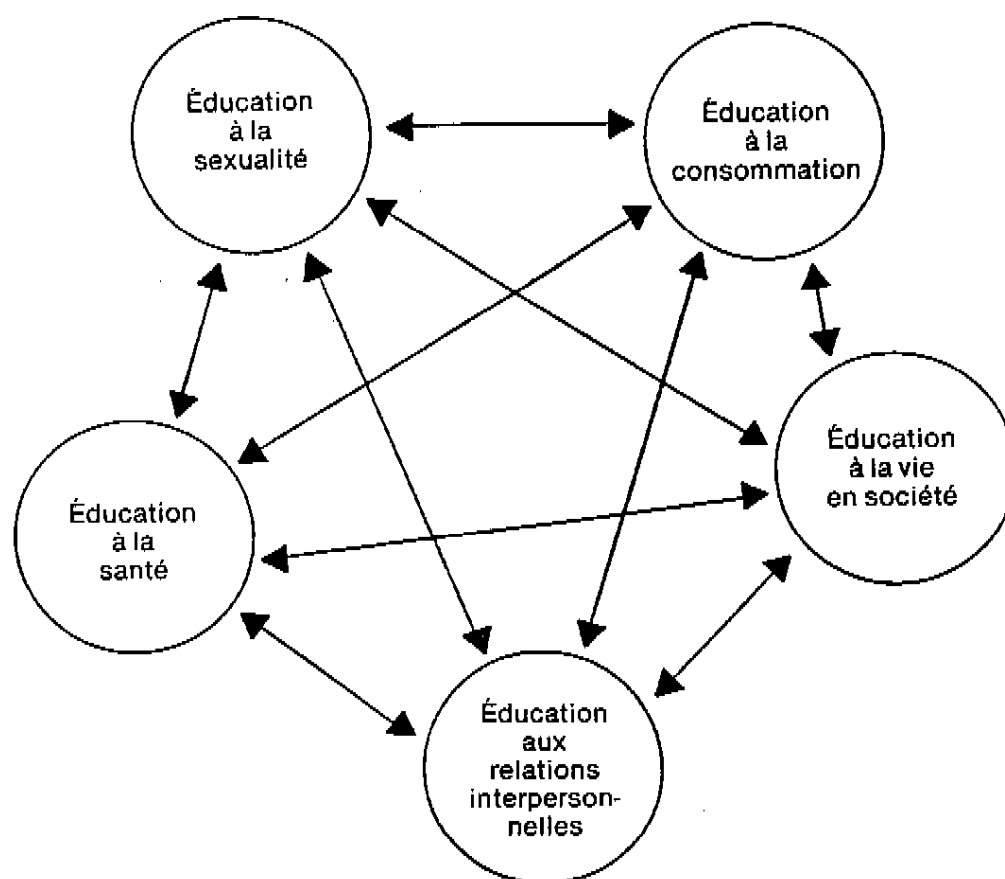
On verra par exemple en ce qui concerne la santé de l'individu, l'importance de l'exercice physique. On trouvera par ailleurs dans le même volet, les règles et les consignes à suivre quand on va à bicyclette. Dans un premier temps les deux éléments sont étudiés séparément. Dans un deuxième temps, les élèves sont appelés à relier ces deux réalités et à voir que si pour sa santé on décide de faire de la bicyclette, ceci implique qu'il

faille se renseigner sur les règles de pratique de cette activité. On peut même pousser plus loin les relations en liant ces choix aux problèmes de consommation qui en découlent; une bicyclette à dix vitesses est-elle nécessaire et souhaitable pour le maintien de son état de santé et pour une pratique sécuritaire?

L'intégration de toutes les dimensions de la personne sera aussi favorisée du point de vue de l'interaction des différentes disciplines scolaires selon leurs perspectives. Aussi, la biologie humaine pourra traiter du phénomène de la reproduction humaine, l'éducation morale pourra apporter son éclairage en se référant aux valeurs, lors du processus d'analyse et de décision. Les autres disciplines sont appelées elles aussi à participer à cette démarche.

C'est donc une *approche pédagogique «systémique»* que privilégie le programme de Formation personnelle et sociale. Chacun des volets du programme non seulement apporte un éclairage dans l'étude des autres volets mais exerce aussi un impact important sur ceux-ci et vice versa.

La figure suivante illustre quel peut-être l'éclairage et l'impact d'un volet à l'égard des autres volets du programme.



Voyons par exemple l'impact du volet «Éducation à la santé» sur un autre volet du programme. On pourra compléter les relations en prenant connaissance des autres volets.

L'Éducation à la santé dans ses rapports avec l'Éducation à la sexualité

Lorsqu'on abordera dans le volet «Éducation à la sexualité» les thèmes ayant trait à la contraception, à l'exploitation sexuelle, à la grossesse, à la puberté, il sera indispensable d'étudier ces phénomènes à la lumière du volet «santé», étant donné toute l'information qu'il fournit sur le fonctionnement et les besoins de l'organisme. Sans cet éclairage, l'élève ne pourra faire un choix responsable et judicieux. De plus, les décisions qu'aura prises l'élève en ce qui concerne sa santé influenceront ses options lorsque les thèmes mentionnés plus haut seront abordés.

En somme, c'est par une invitation au questionnement, à la réflexion, à l'échange, à l'expression des sentiments sur des problématiques qui les concerne que les jeunes *pourront se développer* dans ces dimensions de leur vie et *s'exprimer pleinement*. Par une invitation à creuser les questions qui les touchent de près, à les étudier sous toutes leurs facettes les jeunes développeront leur capacité de *résoudre les problèmes* qui parfois s'y rattachent.

1.3 OBJECTIF GLOBAL ET BUTS DU PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

La philosophie sous-jacente au programme nous amène à l'énoncé de l'objectif global et des buts qui constituent les grands objectifs visés par l'ensemble des volets du programme, au primaire et au secondaire.

1.3.1 Objectif global du programme

Dans les domaines de la vie quotidienne tels que la santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la consommation et la vie en société l'objectif du programme est que les jeunes acquièrent les connaissances et adoptent les attitudes et comportements essentiels à leur pleine réalisation comme individus et comme membres d'une collectivité.

1.3.2 Buts du programme

- Permettre à l'élève de reconnaître dans sa vie les divers aspects de la vie humaine que sont la santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la consommation et la vie en société.
- Permettre à l'élève d'éclairer ses conceptions, ses valeurs et ses actions dans ces divers champs de son développement.
- Permettre à l'élève de mieux comprendre la dimension sociale de sa personnalité afin qu'il puisse entretenir des relations valorisantes avec la collectivité.
- Permettre à l'élève de découvrir et d'apprécier le caractère unique de chaque être humain afin de susciter chez lui le respect de la personne dans les diverses réalités de la vie humaine.
- Permettre à l'élève de comprendre ses droits et responsabilités comme citoyen et la nécessité, dans une société démocratique, de normes collectivement agréées.

DEUXIÈME PARTIE

STRUCTURE, CONTENU ET OBJECTIFS DU PROGRAMME

2. STRUCTURE, CONTENU ET OBJECTIFS DU PROGRAMME

2.1 UN PROGRAMME MULTIDISCIPLINAIRE

Tout programme contient des objectifs d'apprentissage se rapportant à un champ d'étude spécifique. Ainsi par exemple, le programme de français comprend des objectifs d'apprentissage relatifs au domaine de la langue.

Le programme «Formation personnelle et sociale» se distingue des autres programmes d'études par le fait que ses objectifs d'apprentissage portent non pas sur un, mais bien sur cinq champs d'études spécifiques. En effet, il touche aux grandes dimensions de la vie humaine, à savoir la santé, la sexualité, la consommation, la vie en société et les relations interpersonnelles, dimensions qui relèvent autant des sciences humaines, de l'écologie, de la biologie, de la sociologie, de la sexologie, de l'anthropologie, de la philosophie que de l'économie.

En ce sens le programme «Formation personnelle et sociale» est un programme multidisciplinaire où chaque discipline possède son champ spécifique de connaissances. Cependant, bien que distinctes, ces disciplines se rencontrent ici en un lieu commun, c'est-à-dire dans l'objet même du programme, à savoir la formation personnelle et sociale de l'être humain.

Ces considérations nous amènent au type d'approche utilisé lors de l'élaboration du programme «Formation personnelle et sociale». Il s'agit d'une approche systémique qui a permis d'établir une certaine cohérence entre les divers concepts provenant des différentes disciplines.

De l'étude des relations entre ces différents concepts se dégage un concept unificateur: *l'interaction*. En effet, qu'il s'agisse de l'étude de la santé, de la vie en société, de la sexualité, des relations interpersonnelles ou de la consommation, la personne est constamment en interaction avec les trois grandes composantes de son univers qui sont *l'intrapersonnel* c'est-à-dire les éléments qui composent le monde intérieur de la personne, à savoir ses pensées, ses sentiments, ses sensations, ses désirs et ses besoins; *l'environnement physique*; et *l'environnement humain*.

Le concept d'interaction a donc été utilisé pour la formation des concepts relatifs aux cinq volets du programme. En outre, chaque objectif terminal ainsi que la séquence des objectifs intermédiaires qui s'y rattache se réfèrent à un type d'interaction particulier. De même, on retrouvera l'interaction dans les situations d'apprentissage proposées.

Prenons comme exemple le concept d'*harmoni-*

nie développé dans le volet «Éducation aux relations interpersonnelles». À ce concept se rattache un objectif terminal qui consiste pour l'enfant à reconnaître l'importance de sa participation au sein d'un groupe. Cet objectif concerne l'interaction de l'élève avec son environnement humain. On retrouvera par conséquent dans les objectifs intermédiaires tous les éléments de connaissance et de réflexion sur soi et sur ce qu'est un groupe qui permettront à l'élève de saisir la nature d'un groupe et d'y jouer un plus grand rôle. Les situations d'apprentissage proposées pour atteindre cet objectif devront elles aussi favoriser l'interaction de l'élève avec son environnement humain. On s'efforcera donc de créer des situations dans lesquelles les élèves auront la possibilité d'expérimenter la vie en groupe.

2.2 UN PROGRAMME COMPOSÉ DE CINQ VOLETS

C'est à travers cinq secteurs de vie que se structure le programme «Formation personnelle et sociale»: la santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la vie en société et la consommation.

Quelle est la contribution de chacun de ces volets à la formation personnelle et sociale de l'individu? Existe-t-il des relations entre ces volets? Quelle importance le programme accorde-t-il à chacun des volets? C'est à toutes ces questions que répondront les pages qui suivent.

2.2.1 Contribution de chaque volet à la Formation personnelle et sociale de l'individu

Volet «Éducation à la santé»

L'être humain, pour se développer, doit répondre à certains besoins fondamentaux qu'éprouve son organisme tels, les besoins de nourriture, de vêtements, de logement ainsi que les besoins d'ordre affectif et psychique. Le mode et le degré de satisfaction de ces besoins ainsi que l'environnement physique et humain dans lequel l'individu évolue seront déterminants pour l'équilibre ou le déséquilibre de son organisme.

La santé constitue un facteur essentiel à l'épanouissement de tout individu. Or il est de plus en plus difficile, aujourd'hui de vivre en bonne santé, car l'accélération du rythme de vie, la prolifération des restaurants à service rapide, l'omniprésence du téléviseur, l'automatisation, la surconsommation, le stress rendent difficile la conservation de la santé. Et, de plus, c'est dès le jeune âge que l'individu adopte un régime de vie qui sera favorable ou nuisible à sa santé. C'est pourquoi une Éducation à la santé s'avère indispensable à la

jeunesse, car elle ne peut que favoriser chez elle une saine croissance physique et psychique.

Volet «Éducation à la vie en société»

Comprendre l'organisation sociale, assumer ses responsabilités de citoyen, contribuer à un mieux-vivre ensemble et hors de toute domination, participer de façon constructive au devenir collectif, faire valoir ses droits et respecter ceux des autres, c'est là vivre en société.

La famille constitue le premier groupement dans lequel évolue l'être humain. Puis, au fil de son développement et selon ses orientations, il se retrouve à l'intérieur de groupes sociaux plus larges et plus diversifiés tels les groupes de pairs, la classe, l'association scolaire et parascolaire, les associations ou fédérations de parents, les syndicats, les groupements politiques, voire même les groupements internationaux. À l'intérieur de tout groupe, il y a place pour un mieux-vivre ensemble. Ce mieux-vivre ensemble nécessite la participation de citoyens conscients de leurs responsabilités sociales et soucieux du bien-être de leur collectivité.

C'est là qu'intervient l'éducation à la vie en société. Car bien que l'être humain possède naturellement une dimension sociale, il doit recevoir une formation sociale appropriée pour comprendre d'abord l'organisation de la société ainsi que ses droits et responsabilités envers elle, ce qui ensuite fera naître chez lui un véritable sentiment d'appartenance à une collectivité. L'Éducation à la vie en société est un apport à la formation de l'individu, car elle amène un éveil et un développement de la conscience collective de l'être humain, conscience qui est sans nul doute le préalable au véritable rôle de citoyen.

Volet «Éducation à la sexualité»

La sexualité constitue une autre dimension inhérente à la réalité humaine. L'être humain naît homme ou femme, et c'est à travers cette dimension sexuelle qu'il s'exprimera en tant que tel tout au long de sa vie. La sexualité n'est pas que genitalité; elle imprègne tout autant les façons de se percevoir, de penser que les façons de se comporter.

La sexualité humaine fait l'objet d'un développement et d'un apprentissage. C'est pourquoi l'éducation à la sexualité contribue à la formation personnelle et sociale des jeunes car, elle seule, lui permettra une véritable compréhension de cette réalité qui est sienne; elle seule lui permettra une expression consciente, cohérente avec ce qu'il est et veut être, responsable et à la mesure de la dignité humaine. L'éducation à la sexualité,

au même titre que l'éducation à la santé s'avère essentielle au mieux-être et au mieux-vivre de la personne, ainsi qu'au mieux-vivre collectif.

Volet «Éducation aux relations interpersonnelles»

La personne humaine se caractérise aussi par sa dimension sociale. Elle a besoin pour s'épanouir d'établir des relations interpersonnelles où la compréhension et le respect mutuel, la communication, l'estime de soi et de l'autre sont présents.

Aimer, être aimé, partager son expérience, s'enrichir de celle de l'autre, ce sont là des nécessités pour la croissance personnelle. Or cette capacité d'entrer en relation avec une autre personne n'est pas donnée d'office. Il faut pour cela parvenir à une bonne connaissance de soi et de l'autre ainsi qu'à une connaissance des mécanismes et conditions que nécessite une relation humaine authentique. L'Éducation aux relations interpersonnelles vient ici contribuer à la formation de la personne, car elle constitue un outil indispensable à l'établissement de relations harmonieuses entre les individus.

Volet «Éducation à la consommation»

Dès sa naissance, l'être humain est appelé à échanger des biens et des services avec autrui. Il en va de la vie même de la personne. En effet, c'est d'abord dans le but de satisfaire des besoins fondamentaux (se nourrir, se vêtir, se loger) que la personne utilise les richesses que lui procure son environnement. Tout au long de son développement, l'être humain éprouve certains besoins secondaires qu'il lui faut également satisfaire. C'est donc, sa vie durant, que l'être humain sera appelé à consommer.

Cependant la consommation n'est pas le seul lieu de satisfaction de tous les besoins des humains, et malheureusement, beaucoup de personnes ont recours à la consommation espérant ainsi satisfaire des besoins d'ordre affectif, psychologique ou social. La consommation à des fins compensatoires n'aide en rien l'épanouissement de l'être humain et ne fait que le ralentir dans sa recherche d'une véritable solution à ses besoins.

Par ailleurs, le mode de consommation qu'utilise l'individu a des répercussions directes sur son bien-être ainsi que sur son environnement. Comme le milieu physique dans lequel évolue le consommateur s'est enrichi considérablement de produits de toutes sortes, il est devenu de plus en plus difficile à ce dernier de choisir judicieusement ce qui est vraiment bon pour lui. En outre, la durabilité des produits de consommation a perdu de son importance comme critère de sélection. Il

en est résulté une détérioration importante de l'environnement.

Il faut donc absolument que le consommateur pose des actes responsables et respectueux de sa nature, de son équilibre et de son environnement.

Dans ce sens, l'Éducation à la consommation contribue à la formation de la personne par l'information qu'elle lui apporte sur l'univers de la consommation et par la possibilité qu'elle lui offre d'agir avec discernement. L'Éducation à la consommation veut doter les jeunes des moyens les aidant à sauvegarder leur intégrité humaine et à participer à l'amélioration de leur environnement.

2.3 HIÉRARCHIE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

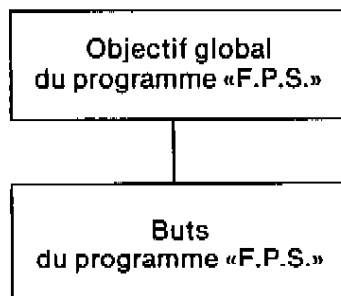
À cause de l'étendue des domaines couverts par ce programme, des divers niveaux d'objectifs qu'une programmation par objectifs implique et de la continuité primaire-secondaire, le lecteur rencontrera dans le présent document, une foule d'objectifs qui concerneront soit l'ensemble du programme, un volet particulier, un cycle primaire ou encore une planification plus immédiate des cours.

Afin d'aider le lecteur dans la compréhension du cheminement suivi dans l'élaboration du programme et afin d'aider l'enseignant à mieux organiser son travail, une présentation de la hiérarchie des objectifs est ici fournie.

Objectifs concernant le programme «Formation personnelle et sociale»

Le premier niveau d'objectifs caractérise l'ensemble du programme. Ces objectifs (ceux que l'on retrouve dans les orientations générales du programme) sont valables pour les cinq volets du programme. Ils identifient ce qui est attendu globalement de l'étude des divers volets. Ils sont les plus abstraits de tous les objectifs et ils indiquent les grandes intentions du programme.

À ce niveau, on trouvera l'objectif global du programme et les buts du programme.



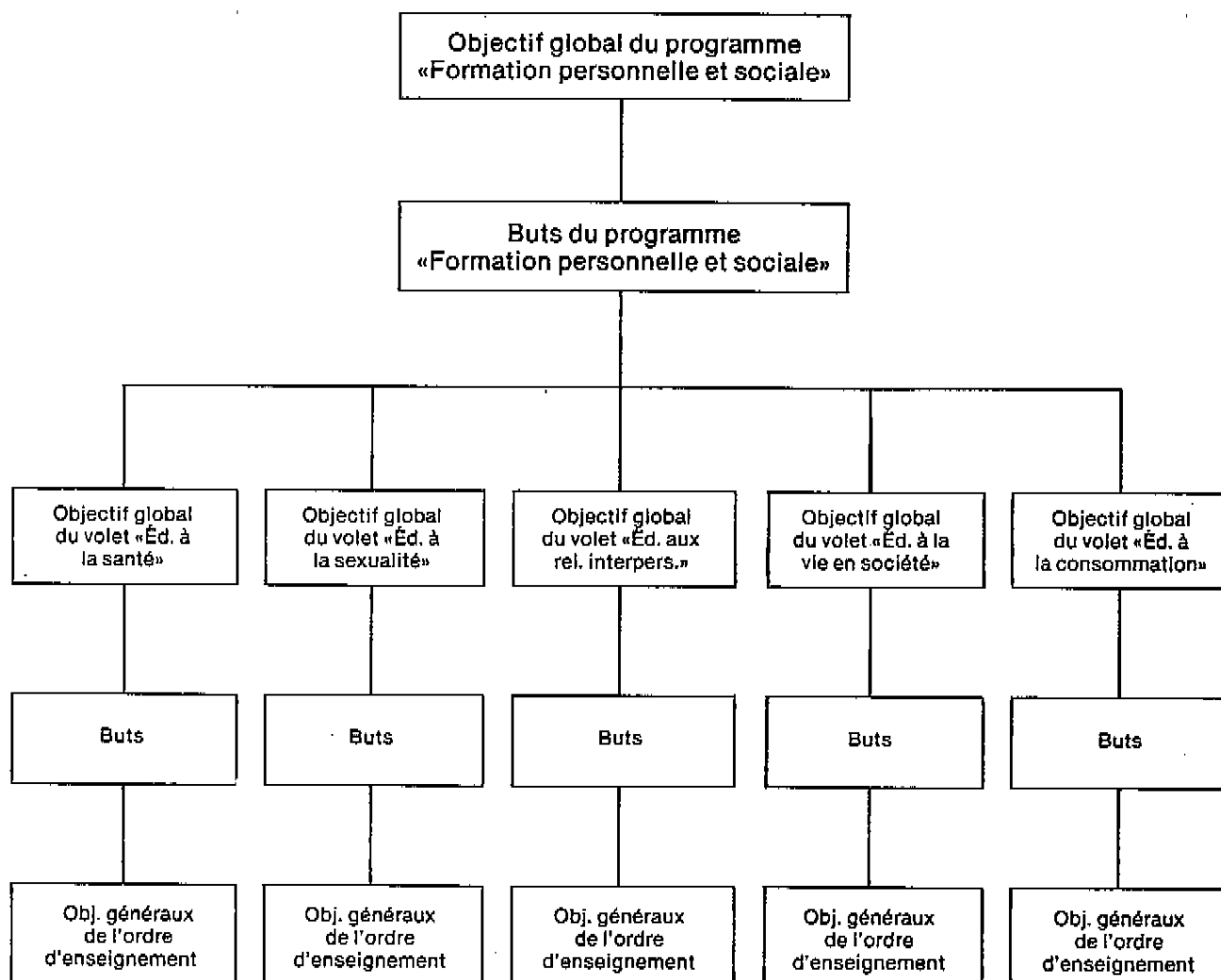
Objectifs concernant chaque volet

Le deuxième niveau d'objectif concerne chaque volet. On y retrouve les objectifs poursuivis dans chacun des volets. Ils sont spécifiques à chaque volet et ils sont la traduction des buts du programme.

Ces objectifs sont:

1. L'objectif global du volet.
2. Les buts qui identifient ce que le programme se propose de faire en vue de réaliser l'objectif global du volet en question, pour les onze années du primaire et du secondaire.
3. Les objectifs généraux de l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire)

Ceci nous conduit à la hiérarchie suivante:

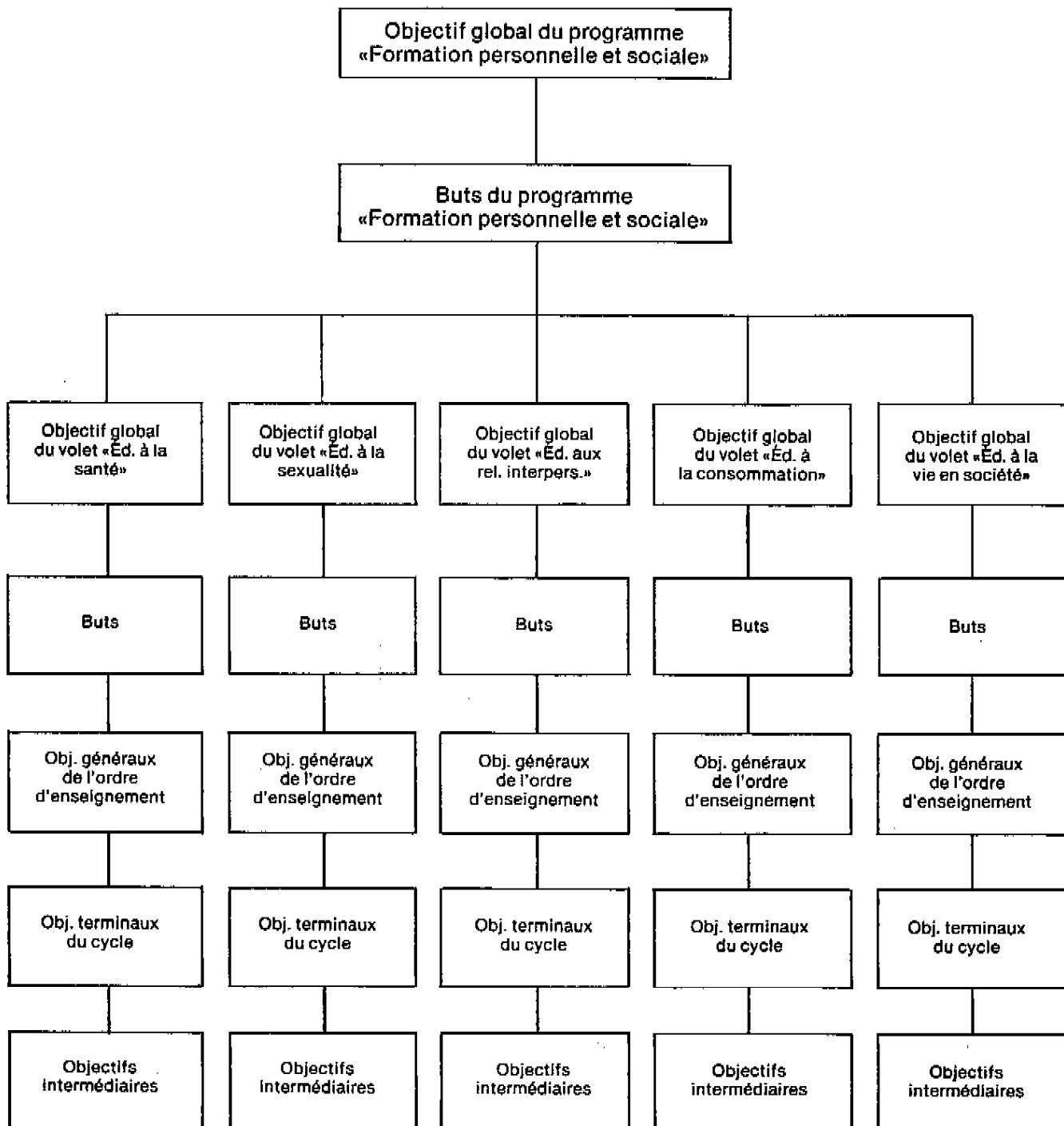


Objectifs concernant les cycles d'études

Afin de déterminer de façon encore plus précise ce qui est attendu de l'élève, des objectifs ont été fixés pour chaque cycle scolaire. Ces objectifs sont les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires.

Les premiers (objectifs terminaux) sont le développement des objectifs généraux du volet et doivent être atteints par l'élève au terme d'un cycle scolaire. Les seconds (objectifs intermédiaires) constituent les étapes à parcourir pour atteindre les objectifs terminaux. Chaque objectif intermédiaire n'aura tout son sens que s'il fait appel aux objectifs qui le précèdent.

La présentation de la hiérarchie des objectifs de ce programme se termine ici et peut être résumée par l'organigramme suivant:



2.4 MODE D'ÉLABORATION DES OBJECTIFS POUR CHAQUE VOLET DU PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

La plus grande fonction d'un programme est de formuler des objectifs d'apprentissage. Le chapitre précédent présentait la structure du programme quant aux différents types d'objectifs qu'il contient et aux cinq grands domaines d'études que sont la santé, la sexualité, la consommation, les relations interpersonnelles et la vie en société. En se reportant aux schémas présentés, il est facile d'avoir une vue d'ensemble des objectifs que contient le programme.

Cependant, si l'on veut obtenir une compréhension plus approfondie et plus complète des objectifs, il est nécessaire de saisir exactement la mécanique utilisée pour arriver à formuler ces objectifs. Pour bien comprendre le contenu du chapitre suivant, le lecteur ne devrait pas négliger les explications ci-après.

Lorsque le lecteur abordera l'un des volets, il trouvera tout d'abord une réflexion sur le domaine abordé et les orientations qui en découlent. Cette partie est fort semblable à ce qu'il peut retrouver dans les pages qui précèdent. Cependant, il rencontrera tout de suite après un tableau de contenu, un tableau d'objectifs et une série d'objectifs terminaux et intermédiaires. Ceci sera tout à fait différent des textes qui précèdent. Comment tout cela s'articule-t-il?

2.4.1 Tableau de contenu

D'emblée, il faut dire que les enseignants travailleront surtout avec les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires. Ce sont les objectifs qui les concerneront dans le quotidien de leur enseignement. Il est donc important de bien comprendre leur origine et la façon dont ils ont été construits.

Ces objectifs proviennent principalement de trois grandes sources: les orientations du volet, la psychologie du développement et le contenu d'étude du domaine dont il est question dans le volet.

Les orientations informent sur les grands axes du volet. À titre d'exemples dans le volet «santé», les orientations nous disent que la santé d'une personne dépend de la protection de son organisme, de son développement et de l'équilibre de ces deux tendances. On y lit aussi que la grande majorité des obstacles à la santé a pour source le comportement même des individus et que dans le domaine de l'Éducation à la santé, il est fondamental de travailler sur les attitudes si l'on veut avoir un impact favorable sur le développement des jeunes. Les orientations nous permettent de

circonscrire le domaine d'étude. Cette délimitation est large, mais elle contient déjà des points de repère importants.

De la psychologie du développement, nous tirons plusieurs informations. La première information tient au fait que l'individu se développe par les interactions qu'il a avec les divers environnements et que pour ainsi dire, son développement est en partie le résultat des actions qu'il exécute en vue d'atteindre les buts qu'il se fixe.

De plus, de la psychologie du développement nous tirons aussi des informations sur les étapes de développement auxquelles sont parvenus les élèves des différents âges. Ceci nous permet de dire qu'en général, les enfants de tel âge vivent telle ou telle problématique et sont capables de l'aborder de telle ou telle façon. Par exemple, nous saurons ainsi qu'à l'adolescence, les jeunes connaissent une période importante de maturation sur le plan sexuel et qu'ils ont à intégrer les changements qui surviennent alors. C'est la raison pour laquelle nous choisirons de traiter ces questions à cette période de la puberté. D'autres données nous permettront aussi de savoir que ces jeunes peuvent plus facilement aborder les questions sur un plan plus élevé et qu'ils sont capables de travailler en faisant appel à des principes et à des concepts abstraits.

Du domaine du savoir, nous tirons finalement les éléments d'études se rapportant à la santé, à la sexualité ou encore aux relations interpersonnelles. À titre d'exemple, nous saurons que dans le volet «santé», nous devons traiter de l'alimentation, de l'hygiène corporelle, de l'hygiène mentale, de la pollution, etc.

Une fois ces divers éléments mis en évidence, nous passons à la mise en place de ce que nous étudierons avec les élèves. Il s'agit à ce moment-là d'établir le tableau de contenu du programme.

Type de relation

Comme les lecteurs pourront le constater dans chaque «Tableau de répartition des contenus d'apprentissage», une division horizontale du tableau en trois parties organise le contenu selon trois types de relations qu'a l'élève avec l'environnement. Il y a la relation avec soi, la relation avec l'environnement physique et la relation avec l'environnement humain. Pour chacun des types de relations, l'intention de la personne est décrite par la recherche personnelle qu'elle effectue.

TABLEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

TYPE DE RELATION

Avec soi	
Avec l'environnement physique	
Avec l'environnement humain	

Un exemple facilitera la compréhension. Dans le volet «Éducation à la vie en société», dans la case «relation avec soi», on trouvera: «Relation de l'élève avec lui-même où il cherche à se définir comme être social et à préciser son projet personnel de citoyen libre et responsable».

Cette première tâche de répartition nous permet de jeter un coup d'œil rapide sur le sujet d'étude en indiquant le sens de la démarche qu'entreprennent les élèves et le sujet abordé.

Si l'on continue l'explication en se référant à l'éducation à la vie en société, ceci signifie que dans le type de relation avec soi, l'école abordera la question sur le plan de la sensibilisation de l'élève à la dimension sociale de sa personnalité.

Thème de travail

Cependant, même si le champ d'intervention donne une première «limite» à l'intervention de l'école et précise davantage le sujet d'étude, ceci

TYPE DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	
Relation avec soi	Sensibilisation à la dimension sociale de sa personnalité	

Champ d'intervention

À la suite de cette première démarche, nous aborderons la délimitation du champ d'intervention scolaire. La première étape pouvant donner lieu à toutes les interventions possibles, celle-ci est trop large. Il faut être plus précis et circonscrire les aspects que l'école entend toucher. Ceci se traduit dans le tableau de répartition du contenu par la colonne «champ d'intervention», c'est-à-dire le champ d'intervention sur lequel l'école entend travailler.

est encore trop vague pour permettre une vision claire du contenu.

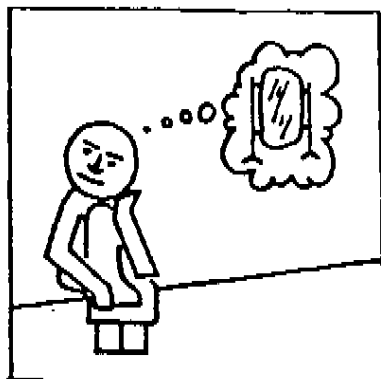
Aux deux premières démarches, s'ajoute une troisième qui consiste à tirer du domaine de connaissance les thèmes de travail correspondant au champ d'intervention retenu ainsi qu'au type de relation. Pour l'ensemble du programme on obtient le tableau suivant:

TABLEAU SYNTHÈSE DES THÈMES DE TRAVAIL DU PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

TYPE DE RELATION

THÈMES DE TRAVAIL

Relation avec soi



SANTÉ

- problématique santé
- hygiène corporelle
- hygiène mentale
- habitudes alimentaires

CONSOM- MATION

- rôle de consommateur
- le loisir
- organisation d'une activité de loisir
- choix du loisir
- mode de vie post-secondaire
- coûts des moyens de transport
- le budget

SEXUA- LITÉ

- croissance sexuelle humaine
- masturbation
- options personnelles
- l'éveil sexuel
- contraception

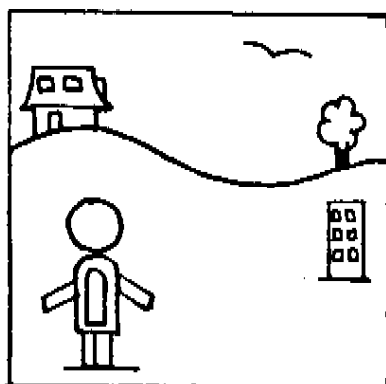
RELATIONS INTERPER- SONNELLES

- mon portrait
- mes possibilités

VIE EN SOCIÉTÉ

- ma vie sociale
- mes aspirations sociales
- nature et rôle des valeurs
- pluralité des valeurs
- droits et responsabilités
- l'information
- mes valeurs

Relation avec l'environnement physique



SANTÉ

- les véhicules
- outils dangereux
- l'incendie
- les drogues
- la pollution
- les loisirs
- produits dangereux

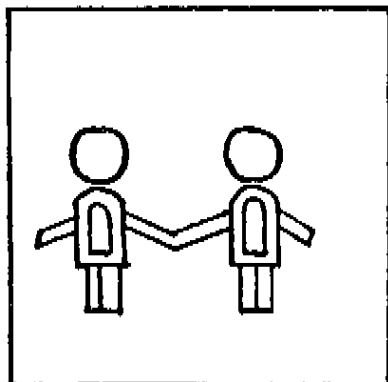
VIE EN SOCIÉTÉ

- les services à la collectivité
- le vandalisme

TYPE DE RELATION

THÈME DE TRAVAIL

Relation avec l'environnement humain

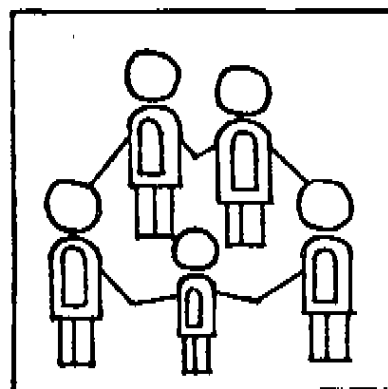


SEXUALITÉ

- l'éveil sexuel
- l'agir sexuel
- exploitation sexuelle
- orientation sexuelle
- contraception
- relations sexuelles adolescentes
- projet personnel de relation de couple
- maladies transmises sexuellement

RELATIONS INTERPERSONNELLES

- l'amitié
- types de relations
- le conflit
- clarification des messages
- les attentes
- stéréotypes de rôles
- choix d'une relation
- les attitudes



SANTÉ

- charge d'enfants
- premiers soins
- services de santé
- santé en milieu de travail

RELATIONS INTERPERSONNELLES

- la participation
- relations familiales
- relations de travail
- relations de voisinage
- le projet

SEXUALITÉ

- orientation sexuelle
- le plaisir
- exploitation sexuelle
- rôles et stéréotypes des rôles sexuels

CON-SOMMA-TION

- utilisation des ressources
- choix de loisirs

VIE EN SOCIÉTÉ

- la société
- multiplicité des interactions
- les règles
- le processus législatif
- les jeunes et la loi
- le système judiciaire
- la famille
- la polyvalente
- les groupes d'appartenance
- les problèmes sociaux
- les groupes de pression
- vie en milieu de travail
- les associations collectives
- le crime

Avec les thèmes de travail nous pouvons délimiter le champ d'étude des élèves du primaire et du secondaire. Nous pouvons dire que les élèves travailleront sur la pollution, le conflit, l'alimentation ou les aspirations sociales.

TYPE DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	
Relation avec soi	Sensibilisation à la dimension sociale de sa personnalité	Mes aspirations sociales	

Cependant, comme nous l'avons souligné auparavant, il faut tenir compte du développement des élèves et déterminer dans le contenu ce qu'il est plus avantageux de traiter au primaire ou au secondaire. Alors, dans le domaine de connaissance, certains thèmes seront réservés au primaire et d'autres au secondaire, ou encore certains thèmes de travail seront abordés au primaire et au secondaire, mais sous des aspects différents.

Objets d'étude et éléments d'apprentissage

Une fois les thèmes d'étude identifiés, nous passons ensuite à la détermination des notions et sous-notions sous-jacentes. Il s'agit alors de déterminer quelles notions et sous-notions nous traiterons dans l'étude de l'alimentation ou de la conception par exemple.

Ces notions sont identifiées sous les rubriques d'OBJETS D'ÉTUDE du tableau de contenu.

OBJET D'ÉTUDE			

On les retrouve également sous la rubrique «éléments d'apprentissage» identifiée dans chacune des pages réservées aux objectifs terminaux.

THÈME: OBJECTIF TERMINAL 1	
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES 1.1	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE —

Sous «éléments d'apprentissage» nous trouverons des notions provenant du domaine de connaissance ou des informations et des opinions tirées de l'expérience même des élèves.

2.4.2 Transposition en objectifs

Avec les contenus, nous déterminons ce qui sera étudié par les élèves. Cependant, ceci ne dit pas ce qu'il faudrait attendre des élèves pour ce qui est de ces contenus et quels objectifs devraient être visés.

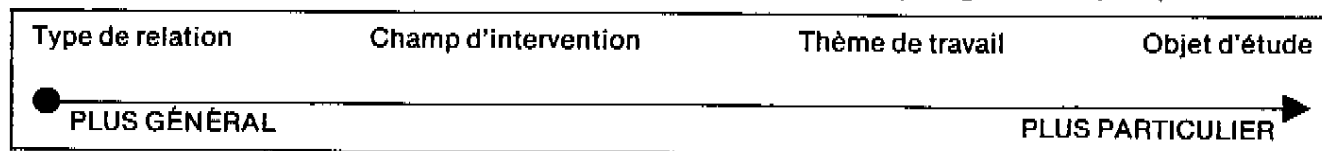
Comme le lecteur a pu le constater lorsqu'il a pris connaissance de la structure du programme, il y a plusieurs niveaux d'objectifs dans un volet. Il y a l'objectif global, les buts, les objectifs généraux, les objectifs terminaux et intermédiaires. Ces objectifs vont du plus général au plus spécifique, ou encore de l'intention globale de l'intervention de l'école jusqu'à l'objectif que l'on poursuit dans un cours ou une partie de cours.

Comment marier cette structure d'objectifs au tableau de contenu? Comment rédiger les objectifs? C'est la tâche suivante.

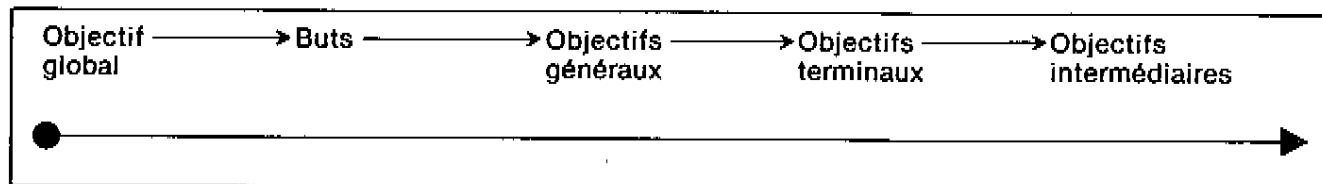
Afin que le lecteur comprenne mieux l'origine des objectifs et la logique de construction et surtout pour qu'il puisse facilement s'y retrouver, il serait fort intéressant de jeter un coup d'œil sur ce qui suit.

Nous avons en main trois données: un tableau de contenu, une hiérarchie d'objectifs et des niveaux scolaires.

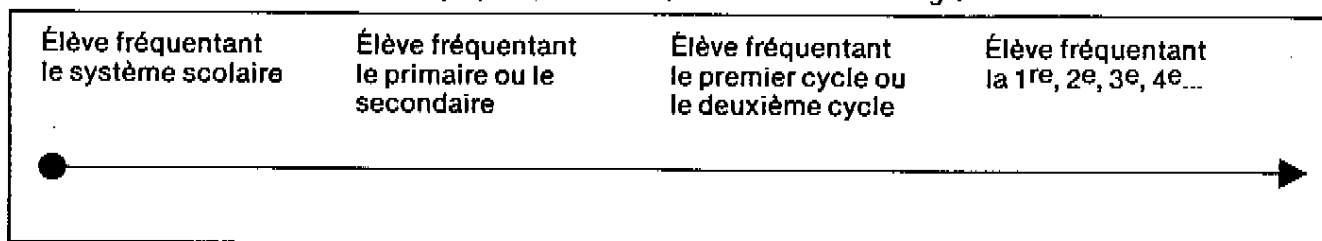
Nous avons tout d'abord un tableau qui traite le contenu en allant du plus général au plus particulier.



Nous avons ensuite une hiérarchie d'objectifs qui va aussi dans le même sens:

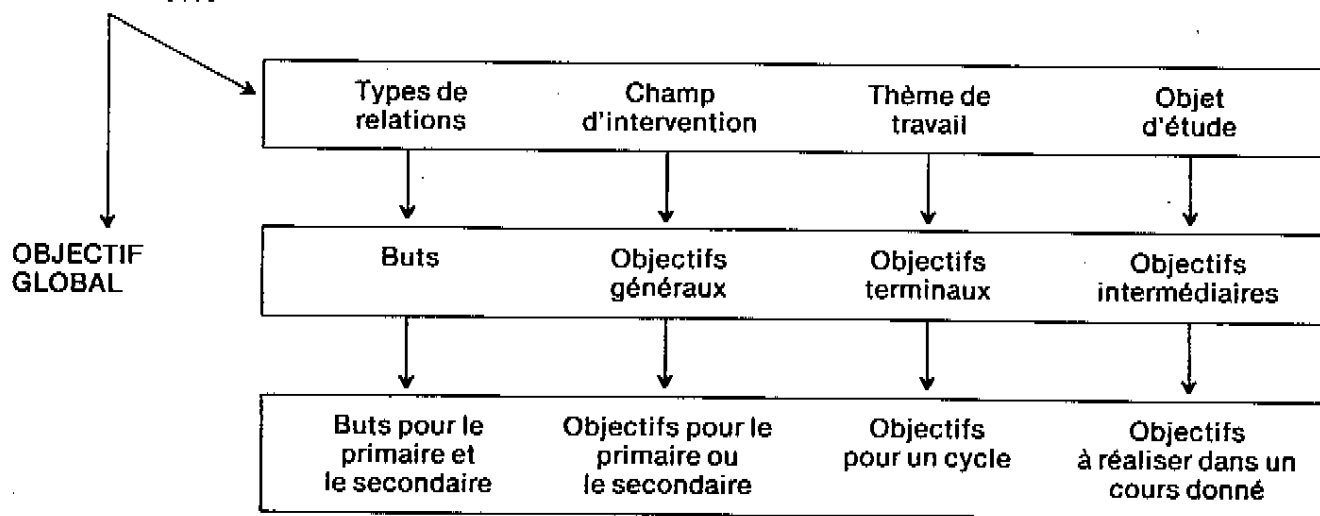


Nous avons enfin une clientèle qui peut, elle aussi, être vue sous cet angle.



Dans ce programme, nous avons établi les correspondances suivantes comme cadre d'organisation:

ORIENTATIONS

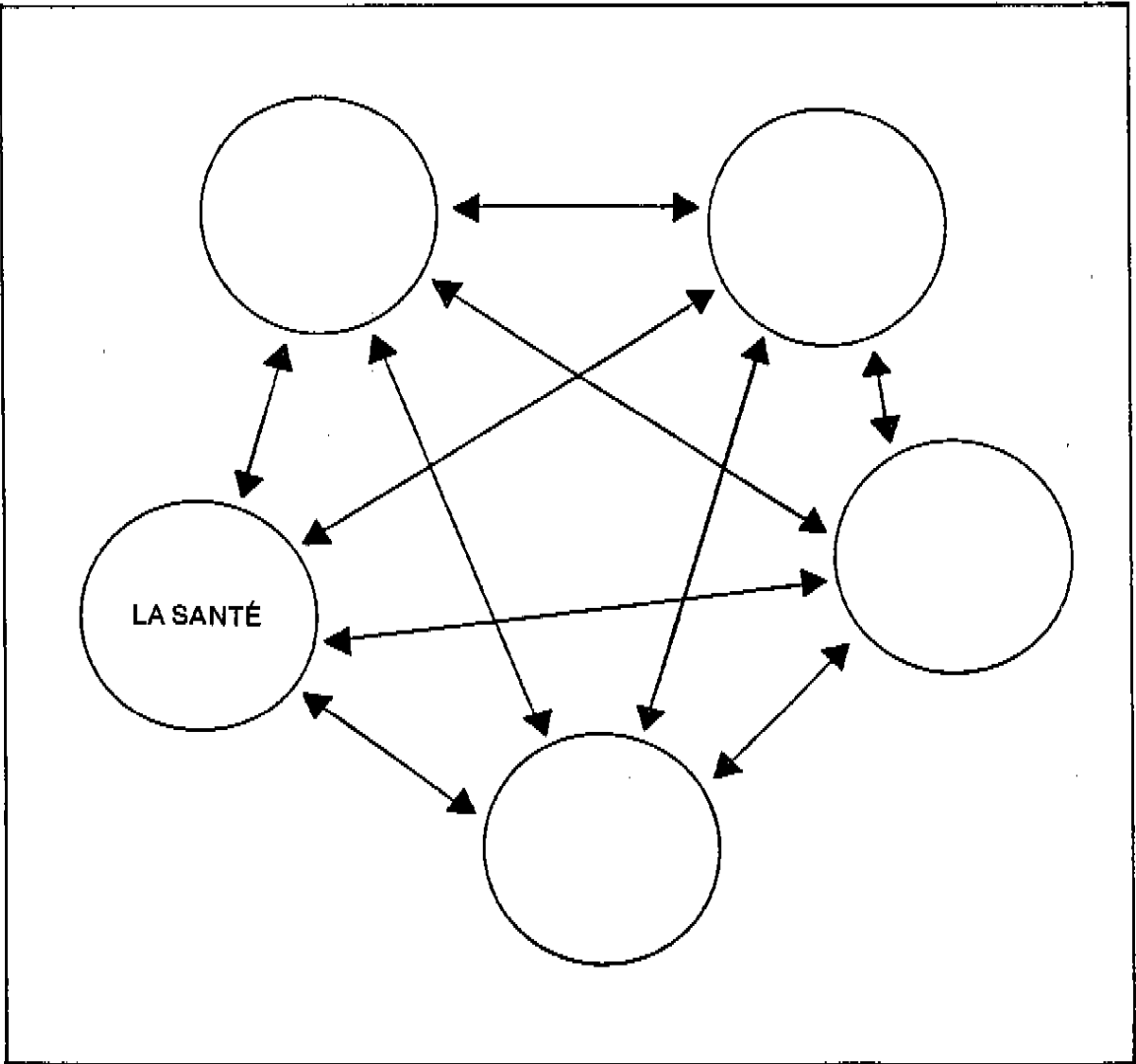


TROISIÈME PARTIE

VOLETS DU PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

VOLET A

**Éducation
à la santé**



SOMMAIRE

1. Contribution spécifique que l'Éducation à la santé au développement personnel et social de l'élève.
2. Relations entre le volet «Éducation à la santé» et les autres volets du programme.
3. Problématique du volet «Éducation à la santé»
 - 3.1 Une première étape
 - 3.2 Un pas de plus
 - 3.3 Une explication s'impose
 - 3.4 Une interprétation intéressante — le mode de vie
 - 3.5 Une pédagogie de la sécurité, de la joie de vivre et surtout une pédagogie de l'équilibre
 - 3.6 Une question d'information, mais surtout un problème d'attitude
 - 3.7 Une intervention difficile et un espoir à long terme
 - 3.8 Une éducation multidéterminée — une affaire culturelle aussi
4. Orientations du volet «Éducation à la santé»
 - 4.1 Objectif global du volet «Éducation à la santé»
 - 4.2 Buts de l'éducation à la santé
 - 4.3 Objectifs généraux
5. Contenu et objectifs d'apprentissage
 - 5.1 Contenu d'apprentissage
 - 5.2 Objectifs d'apprentissage
6. Bibliographie

1. CONTRIBUTION SPÉCIFIQUE DE L'ÉDUCATION À LA SANTÉ AU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET SOCIAL DE L'ÉLÈVE

Le volet «Éducation à la santé», comme tous les autres volets du programme, constitue à la fois une avenue par laquelle les buts du programme «Formation personnelle et sociale» sont poursuivis et à la fois un champ particulier d'étude. Il a donc deux rôles distincts et complémentaires. Il poursuit d'une part les objectifs très généraux de développement que l'on retrouve dans les pages précédentes et d'autre part, il poursuit les objectifs plus précis de l'Éducation à la santé.

De façon spécifique, sur le plan du développement personnel, ce volet doit permettre aux élèves de connaître certains besoins de leur organisme et des moyens efficaces de les satisfaire, de prendre conscience de leurs habitudes de vie et des effets qu'elles ont sur leur santé, de valoriser certaines règles d'action permettant d'atteindre un mieux-vivre et de réaliser les dangers que comportent certains de leurs comportements.

Sur le plan des relations que les élèves entretiennent avec l'environnement physique, ce volet cherche à ce que les élèves soient sensibilisés aux dangers que comporte la vie dans l'environnement physique, prennent conscience des conséquences néfastes de certains de leurs comportements, adoptent des attitudes et des comportements sécuritaires et valorisent la pratique d'activités enrichissantes.

Sur le plan social, ce volet permettra aux élèves de disposer des moyens nécessaires pour répondre à leurs besoins de sécurité, d'appartenance, d'amour, de respect et d'estime de soi et des autres, et de liberté. Le volet doit aussi donner la possibilité à l'élève d'établir des liens d'engagement réciproque en ce qui concerne la qualité de vie de sa collectivité. Cependant, pour cette dimension de la santé, ce volet ne comporte pas

d'objectifs particuliers. Cette dimension de la santé est couverte par les volets «Éducation aux relations interpersonnelles, à la sexualité, à la consommation et la vie en société».

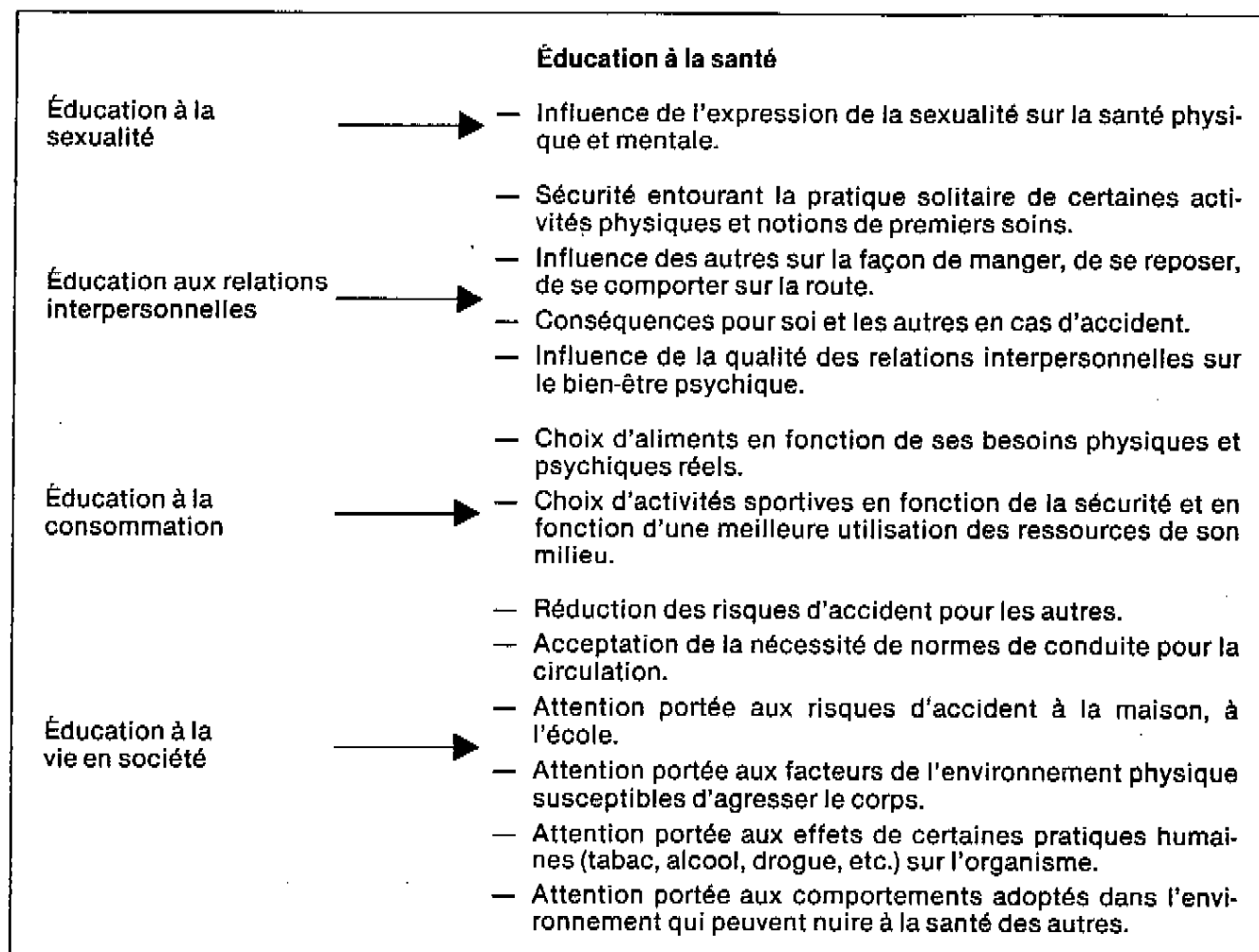
2. RELATIONS ENTRE LE VOLET «ÉDUCATION À LA SANTÉ» ET LES AUTRES VOLETS DU PROGRAMME

Le volet «Santé», tout en couvrant une dimension bien délimitée du programme, entretient quand même des liens très étroits avec les autres volets. Étant un des biens essentiels de la vie, la santé touche toutes les autres réalités.

Cette partie du programme abordera donc non seulement l'aspect «Santé», mais elle traitera aussi d'aspects qui concernent les autres volets.

Tout au long de ce volet, les incidences des autres volets sur la santé seront les suivantes:

L'ÉDUCATION À LA SANTÉ DANS SES RELATIONS AVEC LES AUTRES VOLETS



3. PROBLÉMATIQUE DU VOLET «ÉDUCATION À LA SANTÉ»

3.1 UNE PREMIÈRE ÉTAPE

Au début du siècle, grâce aux progrès remarquables de la médecine et des mesures d'hygiène publique, l'état de santé collectif semblait être une question résolue. Vaccins et antibiotiques paraissaient avoir pris le dessus dans la lutte contre les grands fléaux microbiens qui menaçaient la survie et la longévité de l'espèce humaine. Les maladies de source exogène (tuberculose, diphtérie, gastro-entérite, poliomyélite, etc.) étaient vaincues et l'on pensait qu'il ne restait plus, pour assurer le bien-être de tous, qu'à mettre les soins

médicaux à la portée de toutes les strates sociales.

Cependant, cet espoir ne s'est pas réalisé. Les années qui suivirent montrèrent que les découvertes précédentes n'avaient pas réglé tous les problèmes de santé et que, même s'ils ne contractaient plus la tuberculose ou la diphtérie, les gens contractaient quand même des maladies. L'on s'aperçut que ces découvertes ne constituaient en somme que des solutions aux problèmes touchant certains aspects spécifiques de la santé. D'autres problèmes demandaient à être résolus. Le bien-être pour tous n'était pas un fait acquis.

3.2 UN PAS DE PLUS

À la suite de la disparition radicale des fléaux microbiens, avec les changements majeurs qu'ont déclenché les progrès de la technologie, l'on s'est aperçu que les comportements humains pouvaient être des causes de maladie. L'on s'aperçut que la personne elle-même était très souvent l'instigatrice de la détérioration de son organisme. En 1974, les statistiques démontrèrent que 82% de la mortalité générale était due aux maladies de l'appareil circulatoire, aux tumeurs et aux accidents. Par la pollution qu'elle crée, par son manque de prudence, par la façon de s'alimenter, par le rythme de vie qu'elle soutient, la personne s'inflige ses souffrances, ses maladies et même la mort.

Face à cette prise de conscience de la situation, les responsables de la santé publique se sont tournés vers l'information préventive. Le but était de faire disparaître chez certaines personnes les comportements néfastes à leur santé. En informant les gens sur les conséquences nuisibles de certaines de leurs habitudes, on pouvait voir ceux-ci les abandonner. L'hypothèse était que les gens adoptent ces comportements en ignorant leurs effets et que s'ils en étaient informés, ils les abandonneraient. Une information généralisée devait donc être la solution à ce type de problème.

Cependant, là encore, les espoirs ne se sont pas réalisés. Les gens continuent d'adopter quand même des comportements qui leur sont néfastes.

3.3 UNE EXPLICATION S'IMPOSE

Comment expliquer que les gens, même lorsqu'ils savent qu'ils risquent d'avoir des problèmes, adoptent ou continuent d'adopter des attitudes et des comportements dangereux? Pourquoi fument-ils quand même? Pourquoi conduisent-ils de façon dangereuse? Pourquoi créent-ils toujours plus de pollution? Pourquoi se tournent-ils de façon massive vers le restaurant à service rapide? Pourquoi certains vont même jusqu'à ne plus faire vacciner leurs enfants contre les fléaux microbiens que nos ancêtres ont connus? Pourquoi tout ça?

Est-ce parce qu'ils ne veulent pas être en bonne santé? Est-ce parce qu'ils veulent mourir? La réponse est certes négative. Les gens ne veulent ni souffrir, ni mourir. L'on sait très bien que la volonté de vivre et de bien vivre est un des plus puissants dynamismes de l'être humain. Pour survivre, il est prêt à subir les plus grandes privations et les pires humiliations. Alors pourquoi ceux qui veulent tant survivre et qui font tant d'efforts pour améliorer leur confort et leur bien-être adoptent-

ils des comportements qui vont à l'encontre de leurs désirs?

3.4 UNE INTERPRÉTATION INTÉRESSANTE: LE MODE DE VIE

Pour nous, ce qui semble être une contradiction flagrante n'est en fait qu'apparence de contradiction. En fait, les gens sont mus par beaucoup d'autres dynamismes que la simple volonté de ne pas être malade. En réalité, dans des conditions favorables à la vie, ceux-ci cherchent davantage à bien vivre qu'à survivre.

Ce qui leur importe d'abord, c'est de pouvoir se réaliser, vivre des expériences enrichissantes et passionnantes, réussir leurs projets, avoir du plaisir, relever des défis, avoir des amis, être aimé et estimé, etc. Pour cela, ils sont souvent prêts à prendre des risques pour la sécurité de leur organisme. Les choix plus ou moins conscients qu'ils font ne sont pas liés qu'à un seul dynamisme. Ils sont en fait liés à plusieurs dynamismes fondamentaux et au système complexe de valeurs qu'ils privilégient.

Selon les valeurs qu'ils privilégient, ils organiseront leur vie en conséquence, adopteront des habitudes qui leur permettront de les atteindre. De ceci peuvent découler des scénarios de vie différents. Dans certains cas, pour la défense d'une idée, ils risqueront la mort. Dans d'autres cas, pour arriver à produire ce qu'ils veulent, ils utiliseront des stimulants ou hypothéqueront grandement leurs réserves d'énergie ou leurs relations sociales. Dans d'autres cas enfin, pour se protéger, ils ralentiront leur rythme de vie, abandonneront un travail ou certaines formes d'activités sociales, s'enfermeront dans un monde aseptique, un monde sans questionnement et sans engagement ou risqueront même l'enlèvement, la stagnation, l'insignifiance ou encore l'isolement social.

Toutes sortes de scénarios sont possibles et plusieurs modes de vie peuvent être organisés en fonction des valeurs privilégiées et ces scénarios peuvent être ajustés et réajustés au fil de la vie.

Valeurs de survivance et de continuité, valeurs de bien-être, valeurs de dépassement, valeurs d'amour, d'altruisme ou encore valeurs culturelles, nationalistes et patriotiques sont autant de ressorts puissants qui poussent les gens à adopter divers modes de vie. Le problème de santé qui se pose alors est un problème d'équilibre. Le tout est d'arriver à adopter des modes de vie qui permettent à la fois d'être le moins malade possible et à la fois d'arriver à vivre une vie intéressante et enrichissante. Sans cet équilibre, on ne peut

prétendre à la santé, à la réalisation de soi et au bien-être.

3.5 UNE PÉDAGOGIE DE LA SÉCURITÉ, DE LA JOIE DE VIVRE ET SURTOUT UNE PÉDAGOGIE DE L'ÉQUILIBRE

De cette problématique de la santé se dégagent trois points importants: la sécurité de l'organisme, la réalisation de soi dans son contexte de vie et la recherche d'un équilibre entre ces deux premiers points.

Ces trois points forment pour ce volet les trois grands éléments de base. C'est autour de ces éléments que tout est construit.

Il y a d'une part une intervention axée sur le développement de soi, sur la croissance personnelle. Son objet est d'aller au-delà d'une relation de prudence et d'inciter les jeunes à investir dans leur propre développement. Il s'agit là d'informer les jeunes sur les richesses personnelles que diverses expériences de vie permettent de développer. On cherchera à faire comprendre aux élèves les bienfaits que leur apporteront les divers exercices physiques, une alimentation saine, les divers défis et engagements personnels et collectifs que leur proposent la vie de jeune et la vie d'adulte, les rencontres humaines de toutes sortes, etc. Il s'agit à cet égard d'aider les jeunes à vivre et à se préparer à une vie où ils pourront croître et grandir comme personne et comme membre d'une collectivité.

Il y a d'autre part une intervention de nature préventive. Son objet est d'informer les jeunes sur tout ce qui peut avoir un effet néfaste pour eux. Il s'agit là de protéger les jeunes en leur présentant des informations relatives aux besoins de survie de leur organisme, aux dangers qu'ils courent dans l'environnement, aux dangers que constituent certains de leurs comportements. Il s'agit aussi de les informer sur les moyens de subvenir à leurs besoins et sur les conduites sécuritaires.

Il y a enfin une intervention dont le but est d'aider les jeunes à faire la part des choses et à trouver un équilibre dans les différentes situations de leur vie. Il s'agit d'aider les jeunes à allier de la façon la plus harmonieuse possible la tendance à la survie et à la sécurité avec la tendance au développement et à l'ajustement de soi au contexte de vie.

Cette dernière intervention est importante pour ce volet. C'est après la réussite de celle-ci que l'on pourra prétendre avoir fait quelque chose d'important pour la santé des jeunes.

3.6 UNE QUESTION D'INFORMATION, MAIS SURTOUT UN PROBLÈME D'ATTITUDE

Une partie de la solution au problème de l'Éducation à la santé est liée à la connaissance des divers modes de vie contemporains et des effets de ces derniers sur l'organisme humain. La connaissance des effets de la suralimentation, d'un manque de repos, de la consommation de tabac ou d'alcool ou encore des divers types de pollution sur le plan physique, psychique et social permettra tout au moins de savoir ce qu'il faut pour conserver et améliorer son état de santé. La connaissance des dangers qu'occasionnent certaines conduites et la prise de conscience de leurs effets permettront d'agir en meilleure connaissance de cause et de protéger ainsi son intégrité physique.

Cependant, il semble que la simple connaissance des comportements à adopter pour se garder en santé ne suffise pas. On sait actuellement que même si les effets néfastes de l'utilisation du tabac ou de la conduite dangereuse d'un véhicule sont connus de tous, il n'en demeure pas moins que malgré toutes les surtaxes et les lourdes amendes, les gens continuent de fumer et de conduire de façon dangereuse. La solution à ces problèmes dépasse la simple information. Elle doit être recherchée au niveau de la motivation à appliquer les connaissances. Tant que les gens ne reconnaîtront pas la valeur d'un bon état de santé, ne seront pas convaincus des effets bénéfiques ou nuisibles de certains de leurs comportements, ils ne changeront pas. Certaines personnes sont d'ailleurs tellement peu convaincues de l'importance de leur santé et sont si peu motivées à la recouvrer qu'elles poussent l'irresponsabilité jusqu'à ne pas suivre les traitements qui les guériraient ou à ne pas pratiquer des activités qui rendraient leur vie plus agréable.

Le rapport Lalonde (1974) et le rapport du ministère des Affaires sociales du Québec (1974) sont formels et concluent parallèlement que le problème essentiel est de trouver le moyen de motiver les individus à se préoccuper davantage de leur santé et à réévaluer leur mode de vie. Les actions menées en 1980-1981 au sujet du port de la ceinture automobile témoignent elles aussi des difficultés de motiver les gens à prendre soin de leur vie.

3.7 UNE INTERVENTION DIFFICILE ET UN ESPOIR À LONG TERME

Si nous acceptons comme prémisse de base que l'individu contrôle l'un des facteurs les plus importants dans l'évolution de sa santé, à savoir son comportement, une intervention centrée sur les attitudes et les comportements humains

devient cruciale pour améliorer la santé collective. Le problème est de taille. Dans bien des cas, nous devons provoquer des changements de motivation et des changements d'attitudes bien ancrées en l'absence de symptômes ou de sensations somatiques inquiétantes. L'entreprise est difficile puisqu'il s'agit parfois de persuader les gens d'adopter des habitudes de prévention qui peuvent les déranger. Comment amener une personne à abandonner une pratique néfaste pour sa santé lorsque la période de latence d'une maladie est longue et que les effets chroniques ou débilissants ne se manifestent généralement que lorsqu'ils sont déjà irréversibles? Comment arriver à lui faire accepter de changer ses habitudes si elle ne perçoit pas tellement de différence marquante et relativement immédiate entre deux habitudes de vie? En présence d'effets apparemment semblables, elle choisira le mode de vie qui lui est le plus agréable.

Si le problème est de taille lorsqu'il s'agit de faire prendre de nouvelles habitudes, le problème l'est encore plus quand il s'agit d'œuvrer auprès de jeunes qui n'ont pas encore choisi un mode de vie nettement déterminé. Ceux-ci sont continuellement sollicités par leurs pairs, par la publicité et l'exemple des parents. Demander à des jeunes de ne pas fumer, de bien s'alimenter ou encore de se coucher à des heures raisonnables alors que leur entourage fume quand même, que l'industrie de l'alimentation ne cesse de promouvoir le restaurant à service rapide et que les médias incitent à se «brancher» le plus tard possible au petit écran, est une tâche extrêmement difficile. Comment arriver à faire voir aux jeunes que le bien-être personnel passe premièrement par l'organisation d'une vie équilibrée et respectueuse de la condition humaine, alors que la société actuelle leur propose souvent un mode de vie désordonné où la santé occupe une bien petite place dans l'échelle des valeurs? On peut là-dessus se demander si l'impact de l'école sera suffisamment puissant pour contrer les effets néfastes des pressions quotidiennes qui s'exercent sur les élèves. Nous espérons par la complémentarité des interventions que les résultats pourront permettre un jour un redressement sérieux de la situation.

Un jour! Il faut effectivement entrevoir l'intervention en Éducation de la santé dans une perspective à long terme. Comme dans les autres volets, il faut situer l'apparition des effets de l'intervention dans un avenir éloigné. On n'apprend pas la santé comme on apprend que deux et deux font quatre. Dans ce développement il n'y a pas que des questions d'ordre logique. Entrent aussi en jeu tout l'aspect affectif de la personne, la force des pratiques courantes, les opinions contraires et surtout la grande difficulté de voir dans son

quotidien les effets de ces pratiques sur son état de santé. En Éducation à la santé, il faudra penser que les effets se feront attendre et qu'ils viendront graduellement avec l'intégration des connaissances, des effets et des pressions extérieures.

3.8 UNE ÉDUCATION MULTIDÉTERMINÉE: UNE AFFAIRE CULTURELLE AUSSI

Qui est responsable de l'état de santé des gens? Chaque individu? les parents? seulement les professionnels de la santé? les mass media? les traditions culturelles? la communauté en général? Y a-t-il un responsable unique ou plusieurs responsables?

Trouver un responsable unique serait sûrement formidable pour élaborer des stratégies d'intervention. On pourrait alors l'étudier et savoir comment il opère. Cependant, les recherches démontrent actuellement que cette responsabilité n'est pas seulement le lot d'une seule catégorie de personnes et qu'elle est attribuable à une interrelation complexe et mal connue des nombreux agents qui façonnent une culture et les modes de vie des gens. Ceci n'est pas pour faciliter la tâche.

Cependant, même si cette interrelation n'est pas très bien connue et qu'on ne puisse en conséquence établir des stratégies très sûres, il est cependant possible, à l'intérieur de ce programme et de la collaboration qu'il présuppose, de concevoir une stratégie d'intervention qui puisse mettre en lumière ces divers déterminants et mettre en relation d'action concertée certains d'entre eux.

Il est premièrement possible de déterminer le rôle de l'école, le rôle de la famille et le rôle des intervenants dans le domaine de la santé. Il est ensuite possible de prévoir un agencement de leurs diverses responsabilités.

Le rôle de l'école devrait être un rôle d'information sur les questions de santé liées au mode de vie. Son rôle devrait aussi consister à faire prendre conscience à l'élève de son état de santé, de ses habitudes de vie, des conséquences possibles de certaines pratiques de la civilisation contemporaine et de sa responsabilité personnelle à l'égard de son état de santé. Il devrait être de sensibiliser la jeunesse à l'importance fondamentale de la santé et d'aider les élèves à se préparer un projet de vie soucieux de la santé. Il devrait être aussi, surtout pour les écoles secondaires, d'offrir un cadre favorable au bien-être physique des jeunes en aménageant soigneusement l'horaire des repas qui se prennent à l'école et les périodes de repos et de loisirs qui s'y vivent.

Le rôle de la famille est sensiblement le même. Cependant, étant donné son contexte différent, il

faudrait mettre davantage l'accent sur la concrétisation de la réflexion. L'élève ne prend pas régulièrement ses repas à l'école, il ne dort pas à l'école, il n'a pas ses loisirs à l'école, il ne se promène pas à bicyclette à l'école. C'est dans le cadre de la vie familiale que les situations réelles sont vécues. C'est surtout là que l'élève acquiert l'expérience concrète de la vie.

Le rôle des intervenants dans les domaines de la santé et de la sécurité, qui, déjà, s'occupent de programmes d'intervention dans divers milieux scolaires, devrait être d'assister l'école et la famille par leurs connaissances scientifiques et leur pouvoir d'analyse de la situation réelle de la collectivité qu'ils desservent.

Les trois groupes d'intervenants que nous venons de mentionner devraient se concerter et coordonner leurs actions. Ce n'est que par l'effort conjoint de ces divers agents d'éducation qu'il est possible d'entrevoir la venue d'une génération plus soucieuse de l'organisation d'une manière de vivre qui soit favorable à la santé.

4. ORIENTATIONS DU VOLET «ÉDUCATION À LA SANTÉ»

4.1 OBJECTIFS DU VOLET «ÉDUCATION À LA SANTÉ»

Partant de la problématique de l'Éducation à la santé et du rôle spécifique que doit jouer l'école à cet égard, l'objectif ultime de l'Éducation à la santé doit, d'une part, se situer dans le prolongement de l'éducation qui se fait dans le contexte familial et, d'autre part, avoir pour objet la conservation de la santé, richesse essentielle à l'épanouissement de l'élève.

L'objectif global de l'Éducation à la santé doit consister à :

Amener l'élève à adopter des attitudes favorables à l'atteinte d'un certain bien-être physique, psychique et social.

4.2 BUTS DE L'ÉDUCATION À LA SANTÉ

Compte tenu que l'objectif global situe l'élève dans une démarche où il a à se centrer sur lui-même pour mieux connaître son état de santé et revoir ses habitudes de vie et compte tenu qu'il incite l'élève à s'ouvrir à son environnement physique et humain afin de s'y ajuster et d'y intervenir de façon responsable, les buts de ce volet se répartiront à partir de trois grands types de relations.

Le premier but abordera le type de relation où la personne cherche des moyens de protéger son

organisme et doit se développer harmonieusement sur les plans physique et psychique.

Le deuxième but abordera le type de relation où la personne cherche à s'ajuster à son environnement physique et à adopter des conduites favorables à la protection de son intégrité corporelle et à son développement.

Le troisième but abordera le type de relation où la personne cherche à établir des liens sécuritaires et valorisants avec les autres et à créer un milieu de vie favorable à la qualité de la vie de la collectivité.

En conséquence, les buts du volet sont les suivants :

1. Informer l'élève de ses besoins et lui faire adopter des comportements et des attitudes favorables à la satisfaction de ses besoins, à la protection de son organisme et au développement de ses dimensions physique et psychique.
2. Informer l'élève des dangers et des richesses de son environnement physique et lui faire adopter des attitudes et des comportements favorables au maintien de sa sécurité et à la formation de liens enrichissants.
3. Faciliter à l'élève l'établissement de saines relations avec les autres et lui faire prendre conscience de ses responsabilités à l'égard de la santé des autres.

4.3 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les buts du volet «Santé» recouvrent l'ensemble des études du primaire et du secondaire. Ils expriment les grandes intentions de l'Éducation à la santé. Cependant ils ne précisent pas les études spécifiques du primaire et du secondaire.

Afin de préciser ce qui est spécifique au primaire et au secondaire, il est nécessaire de pousser plus loin l'analyse et de tenir compte des particularités des clientèles en termes de besoins et de développement.

Au secondaire, au niveau des objectifs généraux on cherchera à ce que l'élève :

1. Acquiesce une vision globale de la santé.
2. Intègre solidement à sa vie quotidienne les pratiques hygiéniques.
3. Acquiesce des connaissances, des attitudes et des comportements préventifs à l'égard de certains dangers de la vie contemporaine.
4. Prenne conscience de l'importance du loisir dans la planification de sa vie.
5. Prenne en charge des responsabilités à l'égard de sa santé et de la santé des autres.

TABLEAU SYNTHÈSE DES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU VOLET «ÉDUCATION À LA SANTÉ» AU SECONDAIRE

Objectif global de l'Éducation à la santé

Amener l'élève à adopter des attitudes favorables à l'atteinte d'un certain bien-être physique, psychique et social.

Buts de l'Éducation à la santé en ce qui concerne les relations qu'implique l'objectif global

1. Donner à l'élève une bonne connaissance de ses besoins et lui faire adopter des comportements et des attitudes favorables à la satisfaction de ses besoins, à la protection de son organisme et au développement de ses dimensions physiques et psychiques.
2. Donner à l'élève une bonne connaissance des dangers et des richesses de son environnement physique et lui faire adopter des attitudes et des comportements favorables au maintien de sa sécurité personnelle et à la formation de liens enrichissants.
3. Faciliter à l'élève de saines relations avec les autres et lui faire prendre conscience de ses responsabilités à l'égard de la santé des autres.

Objectifs généraux de l'Éducation à la santé au secondaire

Que l'élève:

1. Acquière une vision globale de la santé.
2. Intègre solidement à sa vie quotidienne les pratiques hygiéniques nécessaires au maintien de sa santé physique et psychique.
3. Acquière des connaissances, adopte des attitudes et des comportements préventifs à l'égard de certains dangers de la vie contemporaine.
4. Prenne conscience de l'importance du loisir dans la planification de sa vie.
5. Prenne en charge des responsabilités à l'égard de sa santé et de la santé des autres.

5. CONTENU ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

5.1 CONTENU D'APPRENTISSAGE

Au *secondaire*, les contenus d'apprentissage de ce volet porteront globalement sur une préparation assez immédiate de l'élève à la prise en charge de sa santé.

En ce qui concerne la relation personnelle, le contenu traitera des éléments suivants: l'élabora-

tion d'une conception élargie de la santé, les conditions du maintien d'un bon état de santé, l'acquisition d'habitudes d'hygiène nécessaire à l'âge de l'adolescence, l'ancrage plus profond des habitudes acquises par le passé et une compréhension plus profonde de la santé mentale.

En ce qui concerne la relation avec l'environnement physique, le contenu portera sur la promotion de la qualité de vie, compte tenu des dangers présentés par l'environnement et les habitudes de la vie contemporaine.

Sur le plan de la relation avec l'environnement humain, nous traiterons d'éléments concernant la prise en charge de responsabilités envers sa santé et celle des autres. Outre les éléments de contenu qui y sont indiqués de façon spécifique, il

faut aussi retenir que les autres volets du programme peuvent être considérés comme des éléments concourant à la réussite dans ce type de relation.

**TABEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE
DU VOLET «ÉDUCATION À LA SANTÉ» AU SECONDAIRE**

TYPE DE RELATIONS	CHAMPS D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDE
Relation de la personne avec elle-même où elle cherche à trouver des moyens de protéger son organisme et à se développer sur le plan physique et psychique.	Développement d'une vision globale de la santé.	• Problématique santé	- notion de besoin - satisfaction des besoins: sécurité et développement - facteurs ayant une influence sur la santé et les décisions - situation de l'individu face à ces influences, en ce qui concerne sa santé - principes directeurs liés à l'établissement d'un régime de vie saine
	Intégration de pratiques hygiéniques nécessaires au maintien de la santé physique et psychique.	• Habitudes alimentaires • Hygiène corporelle • Hygiène mentale	- habitudes alimentaires néfastes - avantages et désavantages de certaines habitudes alimentaires - raisons des habitudes alimentaires - consommation alimentaires vs dépense énergétique - propreté du corps - hygiène menstruelle - tabous associés à la menstruation - hygiène de la peau - hygiène dentaire - sommeil - plein air - exercices physiques - vêtements - comportements des adolescents - avantages de l'hygiène - bien-être psychique - éléments du bien-être psychique - impact des éléments sur le bien-être et liens entre eux - besoins prioritaires - besoins satisfaits comparés aux besoins à satisfaire - actions personnelles - interrelation des êtres et leur milieu - ajustement et adaptation au milieu - similitudes et différences entre les êtres - relation, adaptation, complémentarité

TYPE DE RELATIONS	CHAMPS D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDE
Relation de la personne avec son environnement physique où elle cherche à s'ajuster à son environnement, à s'en protéger et à s'y développer.	Acquisition de connaissances, adoption d'attitudes et de comportements préventifs à l'égard de certains dangers de la vie contemporaine.	• Les véhicules • Outils dangereux • Produits dangereux • L'incendie • Drogues	- accidents causés par les véhicules - règles de prudence à bicyclette - statut légal de la bicyclette et de la motoneige - aspects légaux de l'utilisation d'un cyclomoteur - lois et règlements relatifs aux véhicules automobiles - sortes d'accidents causés par la motocyclette et la motoneige - circonstances augmentant les risques d'accident à motocyclette et en motoneige - équipement de la motocyclette - moyens de réduire les risques d'accident - accidents survenant dans les embarcations - circonstances augmentant les risques d'accident - prévention - accidents causés par la conduite automobile - facteurs de risque - risques causés par la motorisation - connaissances, attitudes et comportements préventifs - mode de déplacement pour le travail et les loisirs - avantages et désavantages de divers modes de déplacement - outils dangereux à la maison - sources d'information sur les procédures de sécurité - procédures de sécurité - notion de vulnérabilité - causes des accidents à l'atelier, en milieu de travail - actions préventives - règles de sécurité dans un atelier de travail - armes à feu, leurs dangers, les règles de sécurité - types de produits industriels dangereux - effets possibles sur l'organisme - prévention - symboles de sécurité - conditions nécessaires au feu - règles de prévention - règles de conduite en cas d'incendie - consignes d'évacuation - règles concernant les endroits publics et les résidences - définition - types de drogues - effets à court, moyen et long terme - dangers présentés par les drogues - motifs, valeurs des utilisateurs - valeurs non considérées par les utilisateurs - conséquences pour l'avenir - solution de rechange à la consommation de drogues - aspects légaux - impact de la consommation sur la vie des proches - droits des non-consommateurs - bénéficiaires de la consommation de drogue

TYPE DE RELATIONS	CHAMPS D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDE
Relation de la personne avec son environnement humain où elle cherche à établir des liens valorisants et sécuritaires avec les autres et où elle cherche à construire un milieu de vie de qualité pour elle et les autres.	Conscience de l'importance du loisir dans la planification de la vie.	• Pollution	- richesses de l'environnement - comportements polluants - comportements personnels - autres comportements - lieux de pollution - types de pollution - relation individu-environnement - élimination des déchets - décisions et engagements personnels
		• Les loisirs	- sortes de loisirs - apport personnel des loisirs - bienfaits recherchés - importance du loisir pour la santé - temps consacré au loisir
	Préparation à la prise en charge des responsabilités envers sa santé et la santé des autres.	• Charge d'enfants	- responsabilités entraînées par la garde d'enfant - attentes des parents - dangers possibles - répertoire d'activités - comportements en situation d'urgence - sécurité personnelle durant la prise en charge - sécurité personnelle au retour à la maison
		• Premiers soins	- premiers soins et traitement - types d'intervention - attitudes personnelles - comportements à adopter - soins en cas d'urgence respiratoire, d'hémorragie, de fractures, de blessures au dos, de brûlures, d'empoisonnement, d'inconscience, de blessure à l'œil, d'engelure - blessures courantes - méthodes de respiration artificielle - le pouls - les bandages - transport d'un blessé - attitudes personnelles à l'égard d'un blessé
		• Services de santé	- nom des services - types de services - localisation des services - raisons d'utiliser les services
		• Santé en milieu de travail	- aspects concernés - responsabilités - droits des travailleurs - ressources disponibles - sources d'information

5.2 OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Afin de donner au lecteur une vue d'ensemble des objectifs du secondaire, le tableau suivant présente tous les objectifs généraux ainsi que les objectifs terminaux de cycle qui s'y rattachent.

Les pages qui suivent représentent pour les deux cycles du secondaire chaque objectif terminal de façon explicite, c'est-à-dire avec les objectifs intermédiaires qui s'y rattachent.

**TABEAU DE RÉPARTITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE
DU VOLET «ÉDUCATION À LA SANTÉ» AU SECONDAIRE**

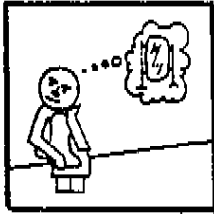
OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS TERMINAUX	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES*
Que l'élève:	L'élève sera capable de:	
	1 ^{er} cycle	
1. Développe une vision globale de la santé.	T.1 Démontrer que la satisfaction des besoins permet de maintenir le bon fonctionnement de l'organisme et de le développer intégralement.	(5)
	2 ^e cycle	
	T.1 Décrire sommairement les problèmes associés à la conservation de la santé.	(4)
2. Intègre solidement à sa vie quotidienne les pratiques hygiéniques nécessaires à la conservation de sa santé physique et psychique.	1 ^{er} cycle	
	T.2 Appliquer les règles d'hygiène corporelle qui conviennent aux adolescents.	(9)
	T.3 Indiquer les besoins qu'il faut satisfaire pour être bien dans sa peau.	(9)
	2 ^e cycle	
	T.2 Évaluer certaines habitudes alimentaires courantes chez les adolescents et les adultes.	(6)
	T.3 Évaluer la cohérence entre ses connaissances et ses pratiques sur le plan de l'hygiène corporelle.	(5)
	T.4 Illustrer l'importance d'être en relation harmonieuse avec la vie qui l'entoure.	(9)
3. Acquière des connaissances, adopte des attitudes et des comportements préventifs à l'égard de certains dangers de la vie quotidienne.	1 ^{er} cycle	
	T.4 Exposer les différents points à considérer en vue de la conduite de véhicules autorisés à l'âge de l'adolescence.	(16)
	T.5 Utiliser adéquatement les outils dangereux pouvant être mis à sa disposition.	(4)
	T.6 Appliquer les consignes de base relatives aux incendies.	(4)
	T.7 Dégager les éléments de valeurs sous-jacents à la décision de prendre ou non des drogues à des fins non médicales.	(11)
	T.8 Respecter l'environnement scolaire, familial et public.	(6)
	2 ^e cycle	
	T.5 Analyser l'aspect risque que fait courir l'utilisation de l'automobile.	(4)
	T.6 Choisir judicieusement les moyens de transports nécessaires pour se rendre au travail et occuper ses loisirs.	(4)
	T.7 Prévenir les accidents dans un atelier.	(4)
	T.8 Indiquer les points à considérer avant d'utiliser des armes à feu.	(7)
	T.9 Prévenir les accidents liés aux produits industriels.	(4)

* Le chiffre entre parenthèses correspond au nombre d'objectifs intermédiaires reliés à l'objectif terminal.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS TERMINAUX	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES*
Que l'élève:	L'élève sera capable de:	
	T.10 Énoncer certaines règles de sécurité-incendie concernant les endroits publics et la maison.	(2)
	T.11 Prendre des décisions éclairées à l'égard de la consommation de drogues.	(9)
	T.12 Prendre les décisions favorables au respect de l'environnement physique et à la santé publique.	(6)
4. Prendre conscience de l'importance du loisir dans la planification de sa vie.	1 ^{er} cycle	
	T.9 Décrire sommairement les bienfaits personnels que divers loisirs peuvent apporter à chacun.	(4)
	2 ^e cycle	
	T.13 Estimer l'importance que devrait avoir le loisir dans sa vie	(4)
5. Se préparer à la prise en charge de responsabilités envers sa santé et la santé des autres.	1 ^{er} cycle	
	T.10 Acquérir une connaissance suffisante des préalables à la prise en charge d'enfants.	(8)
	T.11 Décrire les consignes de base en vue de donner les premiers soins.	(10)
	2 ^e cycle	
	T.14 Donner les premiers soins concernant les blessures les plus courantes.	(17)
	T.15 Faire appel aux services de santé dont il a besoin.	(6)
	T.16 Décrire sommairement les droits, les responsabilités et les ressources concernant la protection des travailleurs.	(6)

* Le chiffre entre parenthèses correspond au nombre d'objectifs reliés à l'objectif terminal.

**objectifs
terminaux et intermédiaires
1^{er} cycle**



THÈME: Problématique santé

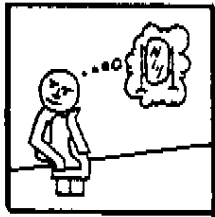
OBJECTIF TERMINAL 1

DÉMONTRER QUE LA SATISFACTION DES BESOINS PERMET DE MAINTENIR LE BON FONCTIONNEMENT DE L'ORGANISME ET DE LE DÉVELOPPER INTÉGRALEMENT.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

1.1 Nommer les éléments qui caractérisent la notion de besoin.	— <i>éléments:</i> • exigence de la nature • force intérieure • manque à combler • équilibre • développement
1.2 Rappeler les divers besoins de l'organisme.	— <i>cf. programme du primaire</i>
1.3 Classer ces besoins selon qu'ils sont liés au maintien du bon fonctionnement de l'organisme ou au développement intégral de la personne.	— <i>besoins liés au maintien de l'organisme:</i> • manger • boire • dormir • se laver • faire de l'exercice • etc. — <i>besoins liés au développement de la personne:</i> • besoin d'aimer • besoin d'être aimé • besoin de connaître • besoin de relever des défis • besoin de prendre des décisions • etc.
1.4 Rappeler les conséquences de satisfaire ou de ne pas satisfaire ces besoins.	— <i>cf. programme du primaire, O.T. 1 (1^{er} cycle)</i>
1.5 Situer l'importance de satisfaire certains besoins de façon prioritaire.	— <i>hiérarchie des besoins (Maslow)</i> • faim et soif • sécurité • amour • estime • réaliser quelque chose par soi-même



THÈME: Hygiène corporelle.

OBJECTIF TERMINAL 2

APPLIQUER LES RÈGLES D'HYGIÈNE CORPORELLE QUI CONVIENNENT AUX ADOLESCENTS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

2.1 Laver quotidiennement son corps.

- *soins quotidiens:*
 - hygiène de la tête
 - hygiène des organes génitaux
 - hygiène des aisselles
 - hygiène des mains

2.2 Suivre les règles d'une hygiène menstruelle adéquate.

- *hygiène menstruelle:*
 - choix des tampons et serviettes
 - changements de tampons et serviettes
 - pertinence de l'utilisation de médicaments
 - choix de médicaments

2.3 Discuter des tabous reliés à la menstruation.

- *tabous concernant:*
 - l'exercice physique
 - la propreté du corps (odeur)
 - la maladie
 - la mauvaise humeur
 - etc.

2.4 Suivre les règles d'une hygiène adéquate de la peau.

- *hygiène de la peau:*
 - utilisation de cosmétiques:
 - qualité des produits
 - hygiène du maquillage
 - importance du démaquillage
 - technique du démaquillage
 - utilisation du rasoir:
 - hygiène relative au rasoir
 - hygiène relative à la peau
 - traitement de l'acné:
 - propreté de la peau
 - visite chez le médecin
 - choix de produits
 - alimentation

2.5 Utiliser les techniques d'hygiène dentaire.

- *technique d'hygiène dentaire:*
 - brosse à dents
 - brossage (technique et fréquence)
 - fluorure
 - soie dentaire
 - alimentation

2.6 Assurer les conditions nécessaires à un sommeil réparateur.

— *conditions:*

- connaissance de ses besoins
- ajustement des heures de sommeil à ses besoins
- lieux de repos
- état physique et mental

2.7 Pratiquer des activités de plein air en prenant les précautions qui s'imposent.

— *précautions vis-à-vis du soleil et du froid:*

- protection du corps (huile, crème)
- temps d'exposition

2.8 Faire régulièrement de l'exercice physique.

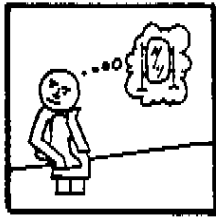
— *exercice physique:*

- importance de la pratique de l'activité physique
- dépense énergétique
- choix d'activités en fonction de son état de santé

2.9 Porter des vêtements adéquats.

— *vêtements:*

- choix de vêtements selon les diverses conditions de température et selon les diverses activités
- propreté des vêtements
- port de sous-vêtements adéquats



THÈME: Hygiène mentale.

OBJECTIF TERMINAL 3

INDIQUER LES BESOINS QU'IL FAUT SATISFAIRE POUR «ÊTRE BIEN DANS SA PEAU».

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

3.1 Dire avec ses propres termes ce que signifie pour lui «être bien dans sa peau».

3.2 Donner des exemples de la vie courante où il s'est senti «bien dans sa peau».

3.3 Avoir une discussion avec ses pairs pour connaître ce que signifie pour chacun «être bien dans sa peau».

3.4 Dégager les principaux éléments qui caractérisent le sentiment «d'être bien dans sa peau».

— *éléments:*

- confiance en soi
- estime de soi
- plaisir
- goût de vivre
- autonomie
- identité personnelle
- harmonie intérieure
- bien-être corporel
- etc.

3.5 Identifier l'impact de chacun de ces éléments sur le bien-être psychique de la personne.

— *Impact:*

- sentiments éprouvés en présence d'un de ces éléments

3.6 Dégager les liens existant entre ces éléments.

— *liens:*

- confiance en soi → estime de soi
→ identité personnelle → goût de vivre → autonomie → plaisir
→ harmonie

3.7 Indiquer le besoin prioritaire à satisfaire pour «être bien dans sa peau».

— *besoin prioritaire:*

- confiance en soi
- impact de la confiance en soi sur la satisfaction des autres besoins

3.8 À partir des discussions précédentes identifier les besoins qu'il semble avoir satisfait et ceux qu'il doit satisfaire pour «être bien dans sa peau».

— *degré de satisfaction des besoins de:*

- de confiance en soi
- d'estime de soi
- de plaisir
- de goût de vivre
- d'autonomie
- d'identité personnelle
- d'harmonie intérieure

3.9 Indiquer des actions personnelles lui permettant d'être davantage «bien dans sa peau».

— *actions personnelles:*

- démarches de connaissance de soi
- exploration d'activités nouvelles
- défis nouveaux
- expression de ses idées, sentiments, désirs



THÈME: Les véhicules.

OBJECTIF TERMINAL 4

EXPOSER LES DIFFÉRENTS POINTS À CONSIDÉRER EN VUE DE LA CONDUITE DES VÉHICULES AUTORISÉS À L'ÂGE DE L'ADOLESCENCE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | | |
|-----|--|--|
| 4.1 | Rappeler les généralités concernant les accidents causés par l'utilisation de divers types de véhicules. | — <i>cf. programme primaire</i> |
| 4.2 | Connaître les règles de prudence à suivre lors d'une excursion de groupe à bicyclette. | — <i>règles de prudence concernant:</i> <ul style="list-style-type: none"> • l'état de la bicyclette • le déplacement sur la route • l'habillement • les trousse de secours |
| 4.3 | Identifier les règles de prudence à suivre lors d'un déplacement à bicyclette dans la circulation dense. | — <i>règles de prudence concernant:</i> <ul style="list-style-type: none"> • la zone de déplacement • code de la sécurité routière • l'ajustement au déplacement des véhicules |
| 4.4 | Décrire le statut légal de la motocyclette et de la motoneige. | — <i>statut:</i> <ul style="list-style-type: none"> • statut légal de la motocyclette: <ul style="list-style-type: none"> • véhicule automobile • statut légal de la motoneige |
| 4.5 | Identifier les aspects légaux de l'utilisation d'un cyclomoteur. | — <i>aspects légaux et règlements:</i> <ul style="list-style-type: none"> • autorisation: <ul style="list-style-type: none"> • catégories et restrictions • obtention • équipement du cyclomoteur • code de la sécurité routière • habillement |
| 4.6 | Rappeler les règlements et lois applicables à tout conducteur de véhicule automobile. | — <i>règlements et lois:</i> <ul style="list-style-type: none"> • code de la sécurité routière • symboles et signaux • code criminel — <i>interception policière:</i> <ul style="list-style-type: none"> • rôle des policiers <ul style="list-style-type: none"> • prévention • protection du citoyen • lois de la circulation — <i>loi provinciale</i> <ul style="list-style-type: none"> • assurances • points d'inaptitude • responsabilité — <i>règlements municipaux</i> |

4.7 Indiquer les principaux accidents dont peut être victime le motocycliste ou le motoneigiste.

— *principales sortes d'accidents pouvant arriver à un motocycliste:*

- chute
- collision:
 - avec un piéton
 - avec un autre véhicule automobile
 - avec un obstacle
- capotage

— *sortes d'accidents pouvant arriver à un motoneigiste:*

- chute
- collision:
 - avec une autre motoneige
 - avec un obstacle (arbre, clôture, etc.)
- noyade au passage sur un cours d'eau gelé

4.8 Indiquer les circonstances augmentant les risques d'accident pour un motocycliste.

— *circonstances augmentant les risques d'accident:*

- mauvais temps
- chaussée glissante
- chaussée en mauvais état
- rue ou route à grande circulation
- motocyclette en mauvais état
- consommation d'alcool ou d'autres drogues par le conducteur
- infraction au code de la sécurité routière
- inexpérience

4.9 Indiquer les circonstances augmentant les risques d'accident pour un motoneigiste.

— *circonstances augmentant les risques d'accident:*

- mauvais temps
- conduite d'un nouveau modèle de motoneige
- motoneige en mauvais état
- motoneige surchargée
- promenade nocturne
- terrains dangereux:
 - collines
 - lacs et rivières gelés
 - régions boisées
 - neige épaisse
 - glace
 - voies publiques
- consommation d'alcool ou d'autres drogues par le conducteur
- inexpérience
- infraction au code de la sécurité routière

4.10 Décrire l'équipement dont doivent être munis les motocyclettes, leur conducteur et leur passager.

— *équipement selon:*

- la loi provinciale
- les règlements municipaux

4.11 Indiquer des moyens de réduire les risques d'accident ou les conséquences d'un accident de motocyclette et de motoneige.

— *moyens:*

- équipement et vêtements adéquats
- entretien des motocyclettes
- contrôle des motocyclettes
- connaissance et respect des règles:
 - de conduite sécuritaire par mauvais temps
 - respect des lois sur la sécurité routière
 - de conduite préventive
- sobriété du conducteur
- vérification mécanique
- planification et communication de son itinéraire
- connaissance des méthodes de secourisme

4.12 Indiquer les diverses sortes d'accidents qui peuvent se produire à bord d'une embarcation.

— *sortes d'accidents:*

- noyade
- blessures: coups, hémorragies, pénétration d'un hameçon dans les chairs, etc.
- collision avec un nageur ou une autre embarcation
- chavirement
- etc.

4.13 Indiquer les circonstances augmentant les risques d'accident à bord d'une embarcation.

— *circonstances augmentant les risques d'accident:*

- mauvais temps
- inexpérience
- embarcation surchargée
- équipement défectueux
- mouvements intempestifs
- passagers ne sachant pas nager
- équipement de sauvetage inadéquat
- incompréhension de signaux reçus
- eau très froide
- navigation la nuit
- consommation d'alcool ou d'autres drogues
- risques possibles au moment du plein d'essence
- etc.

4.14 Indiquer des moyens de réduire les risques d'accident à bord d'une embarcation.

— *moyens:*

- naviguer de jour et par beau temps
- entretenir son bateau et son équipement
- se familiariser avec le maniement de son bateau
- connaître le système de balisage canadien et le code maritime
- connaître et respecter les lois, règlements et règles de sécurité concernant:
 - l'équipement du bateau
 - l'équipement de sauvetage
 - la navigation en eau froide
 - les manœuvres de rencontre
- connaître les méthodes de secourisme
- se munir d'une trousse de premiers soins

4.15 Indiquer comment obtenir un permis de conduire.

4.16 Connaître les attitudes et comportements à adopter lors d'un accident d'automobile.



THÈME: Outils dangereux.

OBJECTIF TERMINAL 5

UTILISER ADÉQUATEMENT LES OUTILS DANGEREUX POUVANT ÊTRE MIS À SA DISPOSITION.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

5.1 Connaître les outils dangereux utilisés à la maison.

- *outils dangereux:*
 - outils de jardinage
 - outils de l'atelier à la maison
 - outils ménagers

5.2 Montrer les dangers que présentent ces outils.

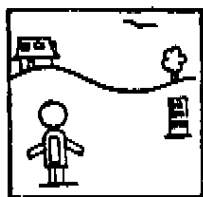
- *dangers possibles:*
 - décharge électrique
 - coupures
 - brûlures
 - fractures
 - mutilation de membres
 - etc.

5.3 Connaître les sources d'information permettant de connaître les procédures de sécurité requises pour l'utilisation de ces outils.

- *sources d'informations possibles:*
 - parents
 - professeurs du secteur professionnel
 - dépliants du fabricant
 - dépliants d'information des gouvernements
 - etc.

5.4 Décrire les procédures de sécurité requises pour l'utilisation de ces outils.

- *procédures de sécurité relatives:*
 - au lieu d'utilisation
 - au montage
 - au maniement de l'outil
 - au rangement de l'outil
 - aux vêtements



THÈME: L'incendie.

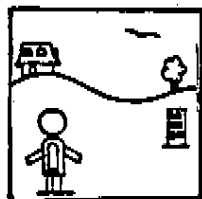
OBJECTIF TERMINAL 6

APPLIQUER LES CONSIGNES DE BASE RELATIVES AUX INCENDIES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|---|---|
| 6.1 Indiquer les conditions nécessaires à l'existence et à la propagation du feu. | — <i>conditions nécessaires:</i> <ul style="list-style-type: none">• oxygène• combustible• chaleur |
| 6.2 À partir des conditions nécessaires à l'existence et à la propagation du feu, établir certaines règles de prévention des incendies. | — <i>règles concernant:</i> <ul style="list-style-type: none">• le remisage d'objets• la propreté de la maison• les déchets• les liquides inflammables• les sources de chaleur (allumettes, radiateurs, moteurs, cuisinières, électricité, chauffage, etc.)• l'aération de la maison |
| 6.3 À partir des conditions nécessaires à la propagation du feu, établir les règles à suivre en cas d'incendie. | — <i>règles concernant:</i> <ul style="list-style-type: none">• l'approvisionnement du feu en oxygène• les déplacements à l'intérieur du sinistre• le repérage des endroits déjà en feu• la localisation des endroits à température élevée |
| 6.4 Connaître les consignes de base concernant l'évacuation des lieux sinistrés. | — <i>consignes de base concernant:</i> <ul style="list-style-type: none">• les alertes• la planification de l'évacuation de l'école et de la maison |



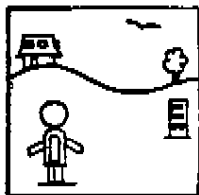
THÈME: Drogues.

OBJECTIF TERMINAL 7

DÉGAGER LES ÉLÉMENTS DE VALEUR SOUS-JACENTS À LA DÉCISION DE PRENDRE OU NON DES DROGUES À DES FINS NON MÉDICALES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
7.1 Définir le mot «drogue».	— <i>définition:</i> • substance ayant des effets sur le psychisme et la physiologie des êtres humains.
7.2 Indiquer les diverses drogues consommées par les adolescents (usage non médical).	— <i>drogues diverses:</i> • tabac, alcool, marijuana, haschich, colle et solvants, LSD, mescaline, médicaments, etc.
7.3 Décrire sommairement les effets perceptibles sur l'individu de l'utilisation de drogues.	— <i>effets généraux perceptibles:</i> • à court terme: sur les perceptions, les attitudes et les comportements • à moyen terme • à long terme
7.4 Nommer les dangers des différents types de drogues, selon la quantité consommée.	— <i>dangers:</i> • dangers des diverses drogues • dangers selon la quantité consommée
7.5 Discuter avec ses pairs des motifs que peuvent avoir les consommateurs de drogues, de s'adonner à ces pratiques.	— <i>motifs possibles:</i> • obtenir des effets permettant de répondre à des besoins immédiats de détente, de plaisir, de mobilisation d'énergie, d'oubli des soucis quotidiens, de liens avec d'autres, de dépassements, d'expérimentation
7.6 Indiquer les valeurs sous-jacentes aux motivations des personnes qui prennent des drogues.	— <i>valeurs sous-jacentes possibles:</i> • la liberté d'action immédiate • l'intensité du moment • l'appartenance au groupe • l'euphorie, le plaisir • le bien-être général • le bien-être immédiat • l'affirmation de soi • la sérénité, le calme intérieur • le dépassement de soi • les problèmes personnels et sociaux divers
7.7 Dire si la consommation de drogues permet d'atteindre à court et à long terme les effets poursuivis.	— <i>motifs et effets:</i> • liens entre motifs et effets à court terme • liens entre motifs et effets à moyen et long termes

- 7.8 Indiquer les valeurs qui devraient être davantage prises en considération par les consommateurs de drogue.
- *valeurs possibles:*
- la vérité (en regard des effets observés)
 - la santé
 - la liberté
 - l'autonomie
 - la responsabilité sociale
 - le respect de l'autre
 - l'avenir
 - la discipline personnelle
 - etc.
- 7.9 Discuter avec ses pairs des valeurs qu'ils considéreraient face à la décision de prendre ou non des drogues.
- *valeurs personnelles*
- 7.10 Imaginer d'autres possibilités que la consommation de drogues.
- *solutions de rechange:*
- relaxation
 - loisirs
 - relations sociales
 - etc.
- 7.11 Connaître les aspects légaux de la consommation des drogues.
- *aspects légaux:*
- code criminel
 - jurisprudence
 - Loi des jeunes délinquants
 - Loi de la protection de la jeunesse



THÈME: La pollution.

OBJECTIF TERMINAL 8

RESPECTER L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE, FAMILIAL ET PUBLIC.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

8.1 Connaître les richesses que lui procure son environnement physique.

8.2 Reconnaître qu'il peut être un agent pollueur dans ses activités quotidiennes.

8.3 Observer les comportements des gens qui l'entourent en ce qui a trait au respect de l'environnement.

— *comportements des gens:*

- à l'école
- à la maison
- dans les endroits publics

8.4 Indiquer parmi ces comportements ceux qui peuvent être considérés comme des comportements polluants.

— *exemples de comportements polluants:*

- jeter ses papiers partout
- jeter des aliments partout
- fumer dans une salle fermée
- faire un bruit excessif
- écrire sur les murs
- jeter des déchets n'importe où
- etc.

8.5 Indiquer parmi les comportements polluants ceux qui font partie de ses habitudes de vie quotidienne.

8.6 Connaître d'autres comportements qui permettraient de protéger l'environnement.



THÈME: Les loisirs.

OBJECTIF TERMINAL 9

DÉCRIRE SOMMAIREMENT LES BIENFAITS PERSONNELS QUE DIVERS LOISIRS PEUVENT APPORTER À CHACUN.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

9.1 Nommer divers loisirs possibles.

— *loisirs possibles:*

- lecture
- sports (individuels, collectifs, plein air, etc.)
- arts (cinéma, danse, peinture, musique, etc.)
- rénovation, bricolage
- jeux de société
- artisanat
- voyage
- etc.

9.2 Dire avec ses propres termes ce que lui apporte personnellement la pratique de certains loisirs.

— *exemples d'avantages personnels:*

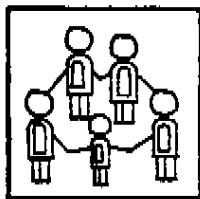
- voir et entendre de belles choses
- apprendre quelque chose
- réussir quelque chose
- joie de faire face à un défi
- mieux connaître quelque chose
- partager un plaisir avec d'autres
- faire quelque chose d'excitant et de passionnant
- le calme
- la détente
- etc.

9.3 Discuter avec ses pairs sur ce qu'ils ressentent personnellement dans la pratique de certains loisirs.

— *sentiments personnels:*

- points de convergence
- points de divergence

9.4 Indiquer les bienfaits personnels qu'il recherche le plus dans certains loisirs.



THÈME: Charge d'enfants.

OBJECTIF TERMINAL 10

ACQUÉRIR UNE CONNAISSANCE SUFFISANTE DES PRÉALABLES À LA PRISE EN CHARGE D'ENFANTS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|---|---|
| <p>10.1 Reconnaître que la plupart des adolescents sont amenés à assumer la garde d'enfants ou à assumer l'animation d'un groupe d'enfants.</p> <p>10.2 Connaître les responsabilités que comporte la garde d'enfants.</p> <p>10.3 Dresser la liste des désirs des parents donnant leur enfant à garder.</p> <p>10.4 Dire pourquoi il est utile de connaître les attentes des parents qui font garder leurs enfants.</p> <p>10.5 Indiquer les principaux accidents pouvant survenir alors qu'il assume la garde d'enfants ou lorsqu'il doit animer un groupe d'enfants.</p> <p>10.6 Établir un répertoire d'activités susceptibles d'intéresser et de développer les enfants dont il a la charge.</p> | <p>— <i>besoin de gagner de l'argent</i></p> <p>— <i>désir d'assumer de nouvelles responsabilités</i></p>
<p>— <i>responsabilités que comporte la garde d'enfant:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • réponse aux besoins fondamentaux des enfants • réponse aux attentes des parents <p>— <i>responsabilités des parents (employeurs):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • le salaire du gardien • les conditions de garde
<p>— <i>attentes possibles des parents:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • veiller à la santé et la sécurité des enfants • organiser des activités permettant aux enfants de se détendre et de se développer • respecter les règles établies à la maison
<p>— <i>utilité:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • meilleure relation avec les enfants • meilleure relation avec les parents • satisfaction personnelle
<p>— <i>risques d'accident à l'intérieur d'un immeuble:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • chute • incendie • blessures • asphyxie • empoisonnements, etc. <p>— <i>risques d'accident à l'extérieur:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • noyade • fractures • blessures • empoisonnement • engelures • etc.
<p>— <i>répertoire d'activités:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • répertoires de jeux d'intérieur et d'extérieur adaptés à l'âge des enfants |
|---|---|

10.7 Décrire ce qu'il doit faire en cas d'accident ou d'urgence alors qu'il assume la garde d'enfants.

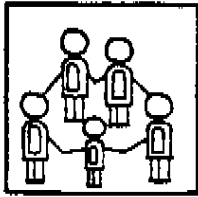
— *mesures nécessaires:*

- processus d'évacuation en cas d'incendie
- premiers soins
- numéros de téléphone à la portée de la main
 - (police, pompiers, voisins, parents)

10.8 Décrire ce qu'il doit faire pour assurer sa sécurité lorsqu'il a la garde d'enfants.

— *mesures concernant:*

- la sécurité au retour à la maison
- la sécurité pendant la prise en charge de la responsabilité



THÈME: Premiers soins.

OBJECTIF TERMINAL 11

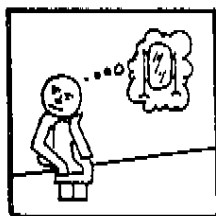
DÉCRIRE LES CONSIGNES DE BASE EN VUE DE DONNER LES PREMIERS SOINS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

11.1 Distinguer premiers soins et traitement.	— <i>premiers soins:</i> • soins immédiats en attendant la venue d'un médecin — <i>traitement:</i> • intervention médicale
11.2 Décrire le type d'intervention pratiquée en cas de premiers soins.	— <i>intervention:</i> • buts de l'intervention • nature de la responsabilité • temps où elle est faite
11.3 Décrire l'attitude générale à adopter en cas de premiers soins.	— <i>attitude générale:</i> • attitude à l'égard du blessé • attitude en ce qui concerne sa propre sécurité
11.4 Décrire le comportement général à adopter en cas de premiers soins.	— <i>comportements généraux:</i> • l'exécution • l'application de techniques de secourisme • les demandes de secours • sa sécurité
11.5 Démontrer les soins à donner en cas d'urgence respiratoire.	— <i>soins:</i> • position du blessé • techniques de base en cas d'étouffement (poussée abdominale) • respiration artificielle bouche à bouche
11.6 Décrire les premiers soins à donner en cas d'hémorragie causées par une coupure grave ou une plaie.	— <i>soins:</i> • en cas de coupures et de plaies • en cas de coupure avec présence de corps étrangers dans la peau • en cas de saignement de nez
11.7 Indiquer les premiers soins à donner en cas d'entorse et de fracture.	— <i>soins:</i> • déplacement du blessé • soutien du membre • attelles
11.8 Indiquer les actions à entreprendre en cas de blessure au dos ou au cou.	— <i>actions:</i> • immobilisation du blessé • secours
11.9 Indiquer les premiers soins à donner en cas de brûlures.	— <i>premiers soins:</i> • en cas d'une brûlure au corps • en cas d'une brûlure à l'œil
11.10 Dire ce qu'il faut faire en cas d'empoisonnement.	— <i>actions:</i> • actions initiales • soins particuliers

**objectifs
terminaux et intermédiaires
2^e cycle**



THÈME: Problématique santé.

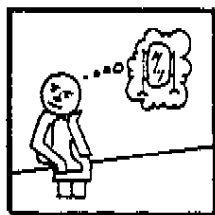
OBJECTIF TERMINAL 1

DÉCRIRE SOMMAIREMENT LES PROBLÈMES ASSOCIÉS À LA CONSERVATION DE LA SANTÉ.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|--|
| <p>1.1 Identifier les différents facteurs influençant l'état de santé.</p> | <p>— <i>facteurs:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • publicité • conditions de vie économique • conditions de travail • conditions de vie climatiques • pairs, parents • services de santé (hôpitaux, C.L.S.C., C.S.C., etc.) • l'individu • etc. |
| <p>1.2 Décrire sommairement l'effet de ces facteurs sur le maintien de son état de santé.</p> | <p>— <i>effets:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • absence d'effet • effet positif • effet négatif |
| <p>1.3 À partir d'exemples de la vie courante, décrire comment se prennent habituellement les décisions qui concernent la santé.</p> | <p>— <i>processus de décision:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • exemples rapportés par les élèves • importance accordée aux différents facteurs • facteurs dominants dans diverses situations • influences réciproques des différents facteurs |
| <p>1.4 Décrire sommairement la situation de l'individu qui doit se soucier de son état de santé.</p> | <p>— <i>situation:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • l'environnement: <ul style="list-style-type: none"> • influence de divers facteurs dans ses décisions, habitudes et comportements • conditions de vie favorables ou défavorables à sa santé • fréquence ou absence de ressources disponibles ayant une action préventive ou curative • l'individu: <ul style="list-style-type: none"> • a certaines valeurs personnelles, certains goûts et préférences, parfois contradictoires • a la responsabilité première en ce qui concerne sa santé • doit vivre dans une culture donnée |



THÈME: Habitudes alimentaires.

OBJECTIF TERMINAL 2

ÉVALUER CERTAINES HABITUDES ALIMENTAIRES COURANTES CHEZ LES ADOLESCENTS ET LES ADULTES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

2.1 Identifier différentes habitudes alimentaires néfastes à la santé.

— *habitudes alimentaires néfastes:*

- manger «sur le pouce», s'alimenter à des heures irrégulières, prendre régulièrement des repas non équilibrés, sauter des repas, prendre trop de thé, de café, des aliments sans qualités nutritives, des aliments cariogènes, manger en étudiant

2.2 Évaluer les avantages et les désavantages d'acquiescer chacune de ces habitudes alimentaires.

— *évaluation quant aux effets sur:*

- la qualité de l'alimentation
- l'endurance
- l'état de bien-être
- la productivité
- la santé dentaire
- la tension nerveuse

2.3 Évaluer les avantages et les désavantages de l'absorption importante et régulière d'aliments sans qualités nutritives.

— *éléments d'évaluation:*

- types d'aliments cariogènes et sans qualités nutritives
- effets de ces aliments

2.4 Évaluer les avantages et les désavantages de suivre des régimes miracles.

— *régimes:*

- types de régimes
- effets de ces régimes
- régimes valables

2.5 Échanger avec les pairs sur les raisons qui font que certains adolescents et adultes adoptent des comportements néfastes à leur santé.

2.6 Évaluer les calories absorbées en regard de sa dépense énergétique.

— *évaluation:*

- bilan des calories absorbées chaque jour en fonction de sa ration alimentaire
- bilan de l'énergie dépensée au cours de ses activités



THÈME: Hygiène corporelle.

OBJECTIF TERMINAL 3

ÉVALUER LA COHÉRENCE ENTRE SES CONNAISSANCES ET SES PRATIQUES SUR LE PLAN DE L'HYGIÈNE CORPORELLE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

3.1 Rappeler les notions d'hygiène corporelle acquises antérieurement.

— *cf. programme du primaire (O.T. 4, 1^{er} cycle, O.T. 4, 2^e cycle) et objectif terminal 2 du secondaire 1^{er} cycle*

3.2 Évaluer si ses pratiques actuelles sont en accord avec les connaissances acquises.

3.3 Indiquer les raisons qui les amènent à pratiquer ou non les règles d'hygiène.

— *raisons:*

- normes personnelles
- normes sociales
- autres

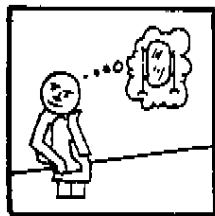
3.4 Évaluer s'il y a un avantage réel à ne pas pratiquer les règles d'hygiène ou à en abuser.

— *abus des règles d'hygiène:*

- abus de savons
- mousses
- douches vaginales
- parfums

3.5 Rappeler les avantages de pratiquer les règles d'hygiène corporelle.

— *cf. programme du primaire (O.T. 4, 1^{er} et 2^e cycle)*



THÈME: Hygiène mentale.

OBJECTIF TERMINAL 4

ILLUSTRER L'IMPORTANCE D'ÊTRE EN RELATION HARMONIEUSE AVEC LA VIE QUI L'ENTOURE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|---|--|
| <p>4.1 Se rappeler les besoins qu'il faut satisfaire pour être «bien dans sa peau».</p> | <p>— cf. O.T. 3, <i>secondaire 1^{er} cycle</i></p> |
| <p>4.2 Indiquer les situations qui peuvent nuire à la satisfaction de ces besoins à l'adolescence.</p> | <p>— <i>situations possibles:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • échec scolaire • abandon scolaire • problèmes familiaux • difficulté à entrer sur le marché du travail (chômage) • difficulté à se faire des amis • etc. |
| <p>4.3 Évaluer l'effet possible de ces situations sur le bien-être psychique.</p> | <p>— <i>effet possible:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • désabusement • divers types de dépression • statistiques sur le taux de suicide chez les jeunes |
| <p>4.4 Relever parmi ces diverses situations les éléments pouvant poser des problèmes pour son bien-être.</p> | |
| <p>4.5 Dégager les constantes se trouvant dans tous ces éléments.</p> | |
| <p>4.6 Constater le lien entre la recherche du bien-être psychique, ce qui se dégage des diverses problématiques et de la notion d'interaction des êtres humains et de leur milieu.</p> | <p>— <i>notions:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • d'harmonie • d'interaction • d'échange • d'attente • de satisfaction <p>— <i>sentiments à l'égard de soi et sentiments à l'égard des pressions de l'environnement</i></p> |
| <p>4.7 Indiquer les conditions nécessaires à l'établissement d'une relation harmonieuse avec l'environnement.</p> | <p>— <i>conditions:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • connaissance de soi: <ul style="list-style-type: none"> • besoins • désirs • attentes • possibilités et limites • connaissance des autres: <ul style="list-style-type: none"> • ouverture aux problématiques des autres • leurs attentes, besoins, possibilités • ajustement à l'environnement (définition) • adaptation à l'environnement (définition) |

4.8 Relever dans sa vie quotidienne des situations qui exigent un ajustement et une adaptation à son environnement pour être «bien dans sa peau».

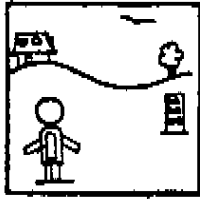
4.9 Identifier des moyens d'action qui favorisent son harmonie avec la vie qui l'entoure.

— *situations:*

- à l'école
- dans sa famille
- dans son groupe de pairs
- etc.

— *moyens:*

- être un agent de changement dans son environnement
- changer chez lui des comportements ou des attitudes nuisibles à l'harmonie avec son environnement, etc.



THÈME: Les véhicules.

OBJECTIF TERMINAL 5

ANALYSER L'ASPECT RISQUE QUE FAIT COURIR L'UTILISATION DE L'AUTOMOBILE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

5.1 Connaître les risques que comporte la conduite automobile.

- *risques de:*
- blessures graves
 - perte de la vie
 - perte de biens
 - perte de travail
 - contraventions
 - emprisonnement
 - handicaps permanents

5.2 Démontrer l'influence de certains facteurs sur l'importance du risque.

- *facteurs:*
- la consommation d'alcool et d'autres drogues
 - vitesse
 - état de la route
 - état du véhicule
 - état du conducteur du point de vue physique et psychologique
 - temps de réaction lors de situations critiques
 - bruit,
 - etc.

5.3 Démontrer que la motorisation implique des risques élevés de blessures très graves et de mort.

- *probabilités dépendant:*
- de la fiabilité des mécaniques
 - de l'usure de la mécanique
 - du temps de réaction lors de situations critiques
 - de l'habileté et des compétences de ses usagers
 - du nombre d'usagers
 - etc.

5.4 Démontrer que les risques peuvent être grandement réduits grâce à certaines connaissances, attitudes et comportements préventifs.

- *éléments d'évaluation:*
- connaissances: de soi, de la mécanique automobile, du code de la sécurité routière, etc.
 - attitudes: surveillance du bon état de la mécanique automobile, connaissance de l'état de la route, des variations de température, etc.
 - comportements: contrôle de soi lors d'un dérapage, d'une crevaison, etc.
 - nombre d'usagers
 - habiletés et compétences des usagers



THÈME: Les véhicules.

OBJECTIF TERMINAL 6

CHOISIR JUDICIEUSEMENT LES MOYENS DE TRANSPORT NÉCESSAIRES POUR SE RENDRE AU TRAVAIL ET OCCUPER SES LOISIRS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

6.1 Indiquer les principaux modes de déplacement utilisés pour se rendre au travail et se recréer.

— *modes de déplacement:*

- pour le travail
- pour les loisirs

6.2 Rappeler les dangers que comportent les modes de déplacement étudiés précédemment.

— *éléments de rappel:*

- cf. O.T. 6, 1^{er} et 2^e cycle du volet «santé» au primaire
- cf. objectif terminal 4, 1^{er} cycle secondaire portant sur les véhicules
- cf. objectif terminal 5 du 2^e cycle secondaire portant sur la conduite automobile

6.3 Évaluer les avantages et les désavantages des modes de déplacement utilisés pour se rendre au travail.

— *avantages et désavantages:*

- critères de comparaison:
 - rapidité de déplacement
 - coût
 - dangers — sécurité
 - pollution
 - implications légales
 - stress
 - etc.

6.4 Évaluer les avantages et désavantages des modes de déplacement utilisés pour les loisirs.

— *avantages et désavantages:*

- critères de sélection:
 - détente
 - pollution
 - coût
 - dangers — sécurité
 - implications légales
 - plaisir
 - etc.



THÈME: Outils dangereux.

OBJECTIF TERMINAL 7

PRÉVENIR LES ACCIDENTS DANS UN ATELIER.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

7.1 Reconnaître qu'il peut être éventuellement victime d'un accident dans un atelier.

- *risques d'accidents liés à:*
- l'utilisation d'outils
 - la consommation d'air
 - l'audition de bruits
 - l'utilisation de produits toxiques
 - l'inhalation de poussières

7.2 Indiquer les causes possibles des accidents.

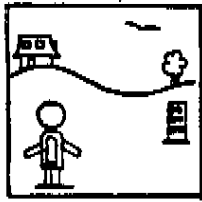
- *causes des accidents:*
- causes personnelles
 - causes extérieures

7.3 Indiquer des moyens de prévenir les accidents.

- *moyens:*
- maîtrise de soi
 - maîtrise des appareils et outils
 - propreté des lieux
 - respect des règles et procédures sécuritaires

7.4 S'informer des règles de sécurité particulières des ateliers.

- *importance de l'information:*
- action prioritaire lors d'un embauchage
 - prévention



THÈME: Outils dangereux.

OBJECTIF TERMINAL 8

EXPOSER LES POINTS À CONSIDÉRER AVANT D'UTILISER DES ARMES À FEU.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

8.1 Reconnaître que les armes à feu sont une des principales causes d'accidents chez les adolescents.

— *statistiques canadiennes sur les décès accidentels*

8.2 Donner la définition légale d'«arme à feu».

— *définition:*

- «toute arme munie de canon(s) pouvant tirer des projectiles, balles ou autres missiles et causer de graves blessures corporelles ou entraîner la mort d'un individu, y compris tout objet pouvant être adapté ou modifié pour servir d'arme à feu» (Code criminel du Canada)

8.3 Identifier les divers types d'armes correspondant à la définition légale d'«arme à feu».

— *types d'armes à feu:*

- carabines
- pistolets et revolvers
- fusils

8.4 Identifier les personnes ayant droit de posséder une arme à feu et dans quelles circonstances.

— *personnes:*

- policiers
- militaires
- jeunes adultes et autres personnes possédant un permis de port d'armes

— *circonstances:*

- protection civile
- protection de biens
- la chasse
- protection personnelle

8.5 Exposer ses droits et responsabilités concernant la possession et l'utilisation d'armes à feu.

— *droits et responsabilités selon:*

- le code criminel
- la loi provinciale

8.6 Indiquer les circonstances augmentant les risques d'accident par une arme à feu.

— *circonstances augmentant les risques d'accident par une arme à feu:*

- manipulation par une personne inexperte
- arme rangée ou transportée alors qu'elle est chargée
- jeux avec une arme chargée
- arme mal entretenue
- ignorance des notions de sécurité relatives à la chasse
- inattention durant l'utilisation d'une arme à feu
- etc.

8.7 Identifier des moyens de réduire les risques d'accident par une arme à feu.

— *moyens:*

- apprendre comment utiliser, entretenir et remiser une arme à feu avant de s'en servir
- connaître et respecter les règles de sécurité concernant:
 - l'utilisation
 - le transport
 - le rangement
 - le nettoyage d'une arme à feu



THÈME: Produits dangereux.

OBJECTIF TERMINAL 9

PRÉVENIR LES ACCIDENTS CAUSÉS PAR LES PRODUITS INDUSTRIELS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

9.1 Nommer certains produits industriels dangereux pour sa santé.

— *produits industriels dangereux:*

- divers gaz
- poussières en suspension
- amiante
- cuivre
- mercure
- produits à fort indice de radioactivité
- produits toxiques divers (acide...)
- produits d'usage domestique (pesticide, aérosols, tétrachlorure de carbone, etc.)

9.2 Indiquer des effets possibles de ces produits sur son organisme.

— *effets possibles:*

- affections cutanées
- troubles respiratoires
- irritations des yeux
- brûlures
- cancer
- etc.

9.3 Indiquer des moyens de prévenir les accidents et les maladies causées par les produits industriels.

— *prévention:*

- prévention à la source: ventilation, élimination des déchets, etc.
- connaissance des procédures de manutention
- utilisation de vêtements protecteurs (écrans protecteurs, masques, ventilation, etc.)
- examen médical
- refus de travailler en cas de danger

9.4 Identifier les symboles de sécurité inscrits sur divers produits industriels.



THÈME: L'incendie.

OBJECTIF TERMINAL 10

ÉNONCER CERTAINES RÈGLES DE SÉCURITÉ INCENDIE
CONCERNANT LES ENDROITS PUBLICS ET LA MAISON.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

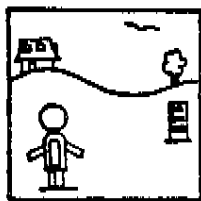
ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

10.1 Identifier des consignes de sécurité incendie relatives à la fréquentation des lieux publics.

- *consignes concernant:*
- l'évacuation des bâtisses
 - les stations-service
 - etc.

10.2 Indiquer certaines règles de sécurité incendie relatives à la vie quotidienne dans sa maison.

- *règles de sécurité:*
- assurer la surveillance des plus jeunes
 - posséder un plan d'évacuation
 - disposer d'extincteurs
 - tenir les lieux propres
 - avoir des circuits électriques adéquats
 - avoir un système de chauffage adéquat
 - faire garder les enfants par des personnes responsables
 - avoir sous la main le numéro de téléphone des pompiers
 - être attentif aux indices nous aidant à détecter un foyer d'incendie (dû à la négligence ou à un acte criminel)
 - etc.



THÈME: Drogues.

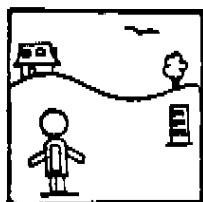
OBJECTIF TERMINAL 11

PRENDRE DES DÉCISIONS ÉCLAIRÉES À L'ÉGARD DE LA CONSOMMATION DE DROGUES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

11.1 Se rappeler les notions étudiées précédemment sur les drogues.	— cf. O.T.8, primaire 2^e cycle — cf. O.T.7, secondaire 1^{er} cycle
11.2 Reconnaître que la consommation de drogue relève d'une décision strictement personnelle.	— <i>décision personnelle:</i> • notion de responsabilité de ses décisions et de ses actes
11.3 Reconnaître que la décision de prendre de la drogue a des conséquences pour l'avenir de sa vie personnelle.	— <i>conséquences:</i> • sur le plan physique, sur le plan psychologique, sur le plan professionnel et sur le plan social
11.4 Compléter ses connaissances sur les aspects légaux de la consommation de drogues.	— <i>aspects légaux:</i> • Code criminel • jurisprudence • Loi des jeunes contrevenants • Loi sur la protection de la jeunesse
11.5 Constater que la consommation de drogues entraîne des dépenses importantes.	— <i>dépenses:</i> • coût élevé des diverses drogues — <i>conséquences du besoin incessant d'argent:</i> • vol • prostitution • etc.
11.6 Constater que la consommation de drogues peut handicaper la vie de ses proches.	— <i>handicap:</i> • sur le plan relationnel • sur le plan financier • sur le plan social • sur le plan de la santé
11.7 Reconnaître les droits des non-consommateurs de drogues.	— <i>notion de liberté et de droits individuels</i>
11.8 Indiquer les premiers bénéficiaires de la consommation de drogues.	— <i>bénéficiaires:</i> • industrie de la cigarette, de l'alcool • trafiquants de drogue • organisations criminelles
11.9 Indiquer des activités procurant certaines des satisfactions de la drogue sans pour autant en avoir les inconvénients.	— <i>autres possibilités:</i> • activités de détente • activités sportives • défis sociaux divers • relations humaines • etc.



THÈME: La pollution.

OBJECTIF TERMINAL 12

PRENDRE DES DÉCISIONS FAVORABLES AU RESPECT DE L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE ET À LA PROTECTION DE LA SANTÉ PUBLIQUE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

12.1 Indiquer divers milieux où les humains agissent souvent comme des agents pollueurs.

- *milieux:*
 - dans les industries de fabrication de produits
 - sur les fermes
 - à la maison
 - dans les parcs et les endroits publics
 - dans les services publics municipaux
 - au chalet
 - etc.

12.2 Nommer les types de pollution les plus fréquents dans ces endroits.

- *types de pollution:*
 - dans l'air
 - dans l'eau
 - dans le sol

12.3 Reconnaître qu'il vit et aura à vivre en relation assez étroite avec plus d'un de ces milieux.

12.4 Reconnaître qu'il sera très sûrement affecté par les agissements polluants des autres.

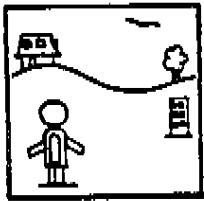
- *source de pollution:*
 - sources proches (voisins — communauté)
 - sources lointaines (pluies acides, pollution des nappes d'eau souterraine, «touristes», etc.)

12.5 Reconnaître qu'il aura lui aussi à se défaire de ses déchets.

- *nature inévitable de la production et de la consommation*

12.6 Identifier certaines décisions qu'il aura à prendre pour sa protection personnelle et celle de l'environnement physique et humain.

- *décisions:*
 - comme consommateur
 - comme membre d'une collectivité
 - comme producteur
 - comme préposé à l'élimination de déchets de toutes sortes
 - responsabilité vis-à-vis de la récupération et du recyclage



THÈME: Les loisirs.

OBJECTIF TERMINAL 13

ESTIMER L'IMPORTANCE QUE DEVRAIT AVOIR LE LOISIR DANS SA VIE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

13.1 Dégager les besoins auxquels le travail et les obligations de la vie quotidienne ne permettent pas de répondre complètement.

— *exemples de besoins possibles:*

- faire des choses qui nous intéressent, faire des choses nouvelles, détente personnelle, créativité, santé, liens de camaraderie, liberté d'action, fonctionner à son rythme, faire des tentatives sans être pénalisé outre mesure, relations sociales, la fantaisie, etc.

13.2 Discuter avec ses pairs de l'importance des besoins indiqués précédemment.

13.3 Nommer les conséquences de la non-satisfaction de ces besoins.

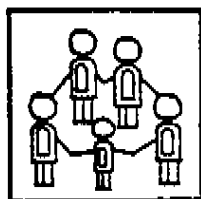
— *conséquences possibles:*

- maladies diverses, ennui, dépression, fatigue excessive, tension, stagnation personnelle, agressivité excessive, isolement social, absence de communications enrichissantes avec les autres
- toxicomanie
- etc.

13.4 Indiquer le temps qu'il aimerait consacrer à ses loisirs actuellement et lorsqu'il entrera sur le marché du travail

— *temps consacré aux loisirs:*

- estimation idéale
- estimation pessimiste



THÈME: Premiers soins.

OBJECTIF TERMINAL 14

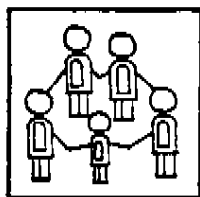
DONNER LES PREMIERS SOINS CONCERNANT LES BLESSURES LES PLUS COURANTES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|---|
| <p>14.1 Nommer les blessures les plus courantes dont peuvent être victimes les personnes de son entourage.</p> | <p>— <i>exemples de blessures à l'école, à la maison, lors des activités de loisir:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • brûlure • fracture • asphyxie • hémorragie • engelures |
| <p>14.2 Indiquer la première décision que doit prendre le secouriste en situation d'urgence.</p> | <p>— <i>décision:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • secourir la victime d'abord ou alerter d'abord |
| <p>14.3 Décrire pour chacune des blessures mentionnées plus haut le comportement à adopter.</p> | <p>— <i>comportements:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • secourir la victime d'abord: <ul style="list-style-type: none"> • asphyxie • hémorragie • engelures • brûlures mineures • alerter d'abord: <ul style="list-style-type: none"> • fractures • brûlures graves |
| <p>14.4 Indiquer les responsabilités du secouriste qui donne les premiers soins à un blessé.</p> | <p>— <i>responsabilités:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • donner immédiatement et de façon adéquate les soins requis • évaluer la situation • demander l'aide d'un médecin sans tarder ou assurer le transport du blessé à l'hôpital |
| <p>14.5 Appliquer les soins à donner en cas d'asphyxie.</p> | <p>— <i>soins à donner:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • vérifier l'état d'asphyxie • pratiquer la respiration artificielle ou faire respirer de l'air frais selon le cas |
| <p>14.6 Démontrer deux méthodes de respiration artificielle.</p> | <p>— <i>méthodes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • bouche à bouche • Holger Nielsen • Sylvester |
| <p>14.7 Expliquer les procédures à suivre en cas d'inconscience.</p> | <p>— <i>cf. procédures préconisées par les ambulanciers St-Jean et la Croix Rouge Jeunesse</i></p> |

- 14.8 Appliquer les soins à donner en cas d'hémorragie.
- *soins:*
- en cas de plaie avec hémorragie légère
 - en cas de plaie avec hémorragie grave
 - en cas de plaies dans lesquelles un corps étranger ne peut être enlevé
 - en cas d'hémorragie interne
 - en cas d'hémorragie du cuir chevelu
 - en cas d'hémorragie de la paume de la main
 - en cas d'hémorragie des gencives, de la langue ou de la joue
- 14.9 Appliquer les soins à donner en cas de fracture.
- *soins à donner en cas de:*
- fractures de la main, de l'avant bras, de l'humérus, de la clavicule, du fémur, de la cheville
- 14.10 Indiquer les soins à donner en cas de brûlures légères.
- *soins:*
- immersion de la région brûlée dans l'eau froide ou application d'un linge propre, froid et humide
- 14.11 Indiquer les soins à donner en cas de blessures à l'œil.
- *soins à donner en cas de:*
- corps étranger dans l'œil, de lacération et de contusions
- 14.12 Indiquer les soins à donner en cas d'engelures.
- *soins:*
- enlever tout vêtement mouillé
 - procurer de la chaleur
- 14.13 Prendre le pouls.
- *pouls:*
- pouls radial
 - pouls carotidien
- 14.14 Identifier les raisons d'appliquer des bandages.
- *cf. documents produits par l'Ambulance St-Jean*
- 14.15 Appliquer correctement les bandages.
- *bandages:*
- écharpes au bras, bandage du pied, d'un moignon, de la poitrine, de l'épaule, du coude, du genou, de la main, de la cheville, du pouce et du bout du doigt
- 14.16 Montrer diverses méthodes sécuritaires et pertinentes de transporter un blessé.
- *méthodes:*
- dans les bras, sur le dos, béquilles, siège à quatre mains, siège à deux mains
- 14.17 Indiquer l'attitude que doit adopter le secouriste à l'égard d'un blessé.
- *attitudes:*
- veiller au calme du blessé
 - le rassurer



THÈME: Services de santé.

OBJECTIF TERMINAL 15

FAIRE APPEL AUX SERVICES DE SANTÉ DONT IL A BESOIN.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

15.1 Établir une liste des services de santé qu'il connaît.

15.2 Comparer sa liste avec celle de ses pairs.

15.3 Avec ses pairs, compléter la liste des services de santé.

— *services de santé:*

- hôpital, D.S.C.
- C.L.S.C.
- C.S.S.
- cliniques médicales
- médecins
- services d'urgence

15.4 Décrire les divers services offerts par ces personnes ou ces organismes.

— *services offerts par:*

- l'hôpital
- les C.L.S.C.
- le C.S.S.
- le médecin
- les cliniques médicales

15.5 Localiser sur son territoire les différents services offerts.

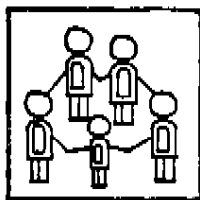
— *localisation:*

- nom des organismes
- adresse des organismes
- téléphone des organismes
- nom, adresse, téléphone d'un ou de deux médecins

15.6 Discuter avec ses pairs les raisons d'utiliser les services de santé.

— *utilisation des services de santé:*

- utilisation rationnelle des services selon les besoins
- abus des usagers



THÈME: Santé en milieu de travail.

OBJECTIF TERMINAL 16

DÉCRIRE SOMMAIREMENT LES DROITS, LES RESPONSABILITÉS ET LES RESSOURCES CONCERNANT LA PROTECTION DES TRAVAILLEURS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|---|---|
| <p>16.1 Indiquer les aspects à considérer pour assurer la santé des travailleurs.</p> | <p>— <i>aspects:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • sécurité physique • les conditions générales de travail (horaires, programmes, rythme de production, etc.) • le climat de travail (tension, stress, relations humaines, etc.) |
| <p>16.2 Indiquer les divers responsables de la santé des travailleurs.</p> | <p>— <i>responsables:</i> l'employeur, le travailleur, le législateur, le syndicat, les services de santé</p> |
| <p>16.3 Décrire sommairement les responsabilités générales de chacun des responsables de la santé des travailleurs.</p> | <p>— <i>responsabilités:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • de l'employeur • des travailleurs • du législateur • du syndicat • des services de santé |
| <p>16.4 Indiquer sommairement les droits du travailleur dans le domaine de la santé.</p> | <p>— <i>droits du travailleur:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • le droit de prévenir la direction, le droit de refuser un travail dangereux, le droit de travailler dans un milieu ambiant sécuritaire, le droit d'avoir des services médicaux appropriés, le droit d'avoir des conditions de repos valables, etc. |
| <p>16.5 Nommer les ressources médicales mises à la disposition des travailleurs.</p> | <p>— <i>ressources:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • service de santé de l'usine • service de santé local • syndicat • ministère des Affaires Sociales • etc. |
| <p>16.6 Indiquer les sources d'information lui permettant de compléter sa connaissance des problèmes de la santé au travail.</p> | <p>— <i>sources d'information:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Commission de la santé et de la sécurité au travail • loi sur la santé et la sécurité au travail (1979, L.Q.c. 63) • convention collective • services de santé • etc. |

BIBLIOGRAPHIE

- ASSOCIATION DES DIRECTEURS DE DÉPARTEMENT DE SANTÉ COMMUNAUTAIRE, *Résultats des questionnaires à l'intention des responsables de programmes de santé scolaire des D.S.C.*, Verdun, 1980.
- BOLTANSKI, E., *La santé de l'écolier*, Toulouse, Éd. Édouard Privat, 1978.
- Centrale de l'enseignement du Québec, «Nouvelles», La santé-sécurité, Une situation alarmante, volume 2, no 10, mars 1982, p. 5 à 11.
- CORNACCHIA, H.J., *Health Elementary Schools*, Toronto, C.V. Mosby, 1979.
- DELISLE LAPIERRE, Isabelle, *À l'écoute de sa vie, concept santé*, Éd. Guérin, Montréal, 1979.
- ESMAN, A.H., «Changing Values: Their Implications for Adolescent Development and Psychoanalytic Idea» in: Feinstein, S.C. & Giovacchini, P.L. (Éd.) *Adolescent Psychiatry* (1977), Vol. V, Jason Aronson Inc.: New York, 1977.
- FAUST, Margaret, S., «Developmental Maturity as a Determinant in Prestige of Adolescent Girls», *Child Development* 31, 1960, pp. 173-184.
- FODOR, J.T., Glass L.H., Gmur B.C., Moore V.D., Neilson, E.A., *Être en bonne santé*, Doubleday Canada, Toronto, 1981, 200 p.
- FODOR, J.T., Glass, L.H., Gmur B.C., Moore V.D., Neilson, E.A., *Ta santé*, Doubleday Canada, Toronto, 1981, 172 p.
- FODOR, J.T., Glass, L.H., Gmur B.C., Moore V.D., Neilson, E.A., *Ta santé et toi*, Doubleday Canada, Toronto, 1981, 249 p.
- FORTIN, G., *La société de demain: ses impératifs, son organisation*, Gouvernement du Québec, Commission d'enquête sur la santé et le Bien-Être social, 1970.
- HAEFNER, D.P., & Kirscht, J.P., Motivational & Behavior Effects of Modifying Health Beliefs, *Public Health Reports*, 6, 1970, pp. 478-84.
- HERZLICH, Claudine, *Santé et Maladie*, Mouton, Paris, 1969.
- ILLICH, I., *Némésis médicale*, Seuil, Paris, 1975.
- LALONDE, Marc, «Nouvelle perspective de la santé des Canadiens» ministère de la Santé nationale et Bien-Être social, *Info-Canada*, Ottawa, 1974.
- LEIGHTON, D.C., «Behavioral Science, Mental Health & Mental Illness», Conference of the John E. Fogarty International Center for Advanced Study in the Health Sciences, DHEW Publication, no. (N.I.H.), 76873, National Institute of Health, Bethesda, Maryland, 1974.
- LEWIS, C.E. et al «*The Determinants of the Health — Related Beliefs & Behavior of Children*», Center for the Health Sciences, Department of Medicine, U.C.L.A., 1972.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ NATIONALE ET DU BIEN-ÊTRE SOCIAL, *Rapport final de la commission d'enquête sur l'usage des drogues à des fins non médicales*, 1973, 1 160 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Document de travail sur l'éducation sanitaire, En vue de préciser les orientations d'un programme d'éducation sanitaire à l'intention des élèves du primaire et du secondaire du Québec. Document élaboré par Ginette Grenier, Montréal, 29 avril 1980, 49 p.
- MONGEAU, Serge Dr., *Comment garder votre santé*, Éd. Sogides, 1970.
- MONOGRAPHIE DES AFFAIRES SOCIALES, «Les principales causes de décès dans la population active — Québec 1951-1971», *Santé*, janvier 1974, ministère des Communications, Québec.
- O'NEILL, M., *Vers une problématique de l'éducation sanitaire au Québec*, Bibliothèque nationale du Québec, 1972, 122 p.
- PELLETIER, Dolores, *Programme d'information en Éducation sanitaire pour le secteur scolaire primaire*, déc. 1978.
- PIERRE, Gilbert, *La santé totale*, Montréal, 1978.
- RIGAUD, Jacques, *La culture pour vivre*, Gallimard, Paris, 1975.
- ROSENTOCK, J.M., What Research Motivation Suggest for Public Health, *American Journal of Public Health*, Vol. 50, no 3, 1960, pp. 295-302.
- ROSENTOCK, J.M., Historical Origins of the Health Belief Model & Preventive Health Behavior, in M.H. Becker (éd.), *Health Education Monograph*, (vol. 2), Thorofare, Charles B. Slack., 1974.
- SANTÉ ET BIEN-ÊTRE SOCIAL CANADA, *Santé mentale au Canada*, 1980.
- SAUCIER, J.F., STEINBERG, M., *Adolescents et prévention* (rapport préliminaire) Section des sciences du Comportement, Département de Psychiatrie, Université de Montréal et Centre de Recherche Pédiatrique, Hôpital Ste-Justine, Montréal, 1979, 128 p.
- SELYE, Hans, *Le stress de la vie: le problème de l'adaptation*, Éd. Gallimard, Paris, 1975.
- STEWART, Felicia et GARY, Robert, *Mon corps, ma santé*, Éd. Médicales Beaudry, Sherbrooke, 1981.

SUCHMAN, E.A., Health Attitudes and Behavior in *Arch Environ Health*, vol. 20, 1970, pp. 105-110.

TRÉMOLIÈRE, J., «Pour une médecine du Savoir-Vivre», *Critère*, Automne 76, no 15.

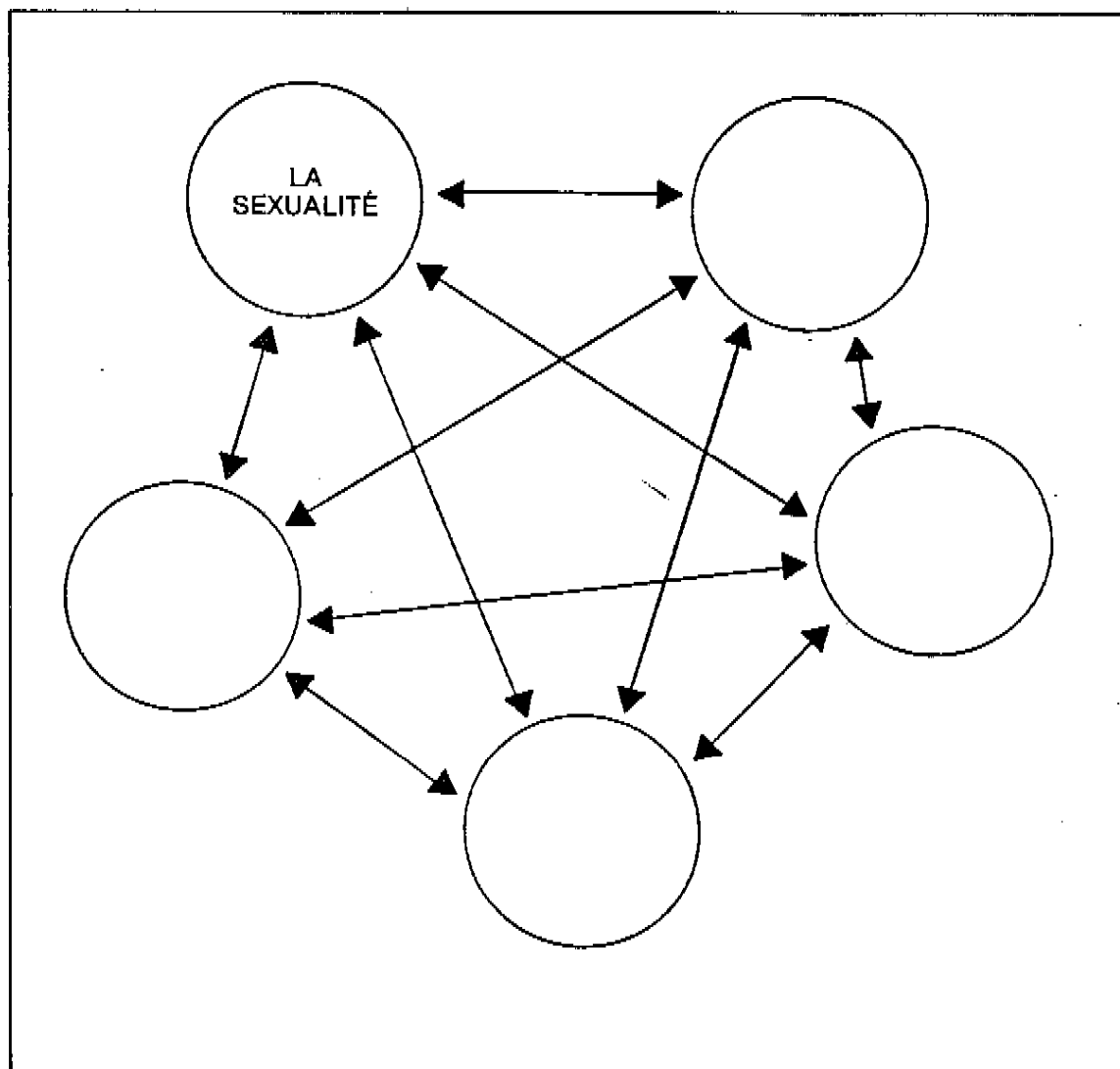
TURGEON, Louis, *Tout l'homme en santé*, Éd. Les études de la nature humaine, 1973.

VILLEDIEU, Yanick, *Demain la santé*, Éd. Québec-Science, 1976.

VUYLSTEEK, K., *Éducation pour la santé, Tabagisme, alcoolisme et drogues*, Organisation Mondiale de la Santé, Bureau régional de l'Europe, Copenhague, 1979, 65 p.

VOLET B

Éducation à la sexualité



SOMMAIRE

INTRODUCTION

1. Situation de l'Éducation à la sexualité par rapport à l'ensemble de la formation du jeune
 - 1.1 Contribution au développement de l'élève
 - 1.2 Contribution spécifique au programme «Formation personnelle et sociale»
 - 1.3 Relation avec les autres programmes scolaires
2. Nature de l'Éducation à la sexualité
 - 2.1 Notion de sexualité humaine
 - 2.2 Nécessité de l'Éducation à la sexualité
 - 2.3 Nature de l'Éducation à la sexualité
3. Quelques éléments de la problématique de l'Éducation à la sexualité
 - 3.1 Les jeunes et la société
 - 3.2 Rôle de la famille
 - 3.3 Rôle de l'école
 - 3.4 La question des valeurs
 - 3.4.1 Valeurs humaines
 - 3.4.2 Voies de croissance
 - 3.4.3 Lien avec les diverses conceptions morales et religieuses
4. Principes directeurs
5. Orientations du volet «Éducation à la sexualité»
 - 5.1 Objectif global du volet «Éducation à la sexualité»
 - 5.2 Axes dynamiques majeurs
 - 5.3 Buts
 - 5.4 Objectifs généraux
6. Contenu et objectifs d'apprentissage
 - 6.1 Contenu d'apprentissage
 - 6.2 Objectifs d'apprentissage
7. Bibliographie

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, on discute beaucoup d'Éducation à la sexualité au Québec. À partir d'un cadre expérimental proposé par le ministère de l'Éducation en 1971, certaines commissions scolaires et certains établissements ont expérimenté des programmes locaux d'Éducation à la sexualité. Par ailleurs, le ministère des Affaires sociales, par son programme d'information et de prévention en matière de sexualité, a contribué à offrir certaines activités dans les écoles. Ces expériences ont provoqué une sérieuse prise de conscience en de nombreux milieux et fourni un matériel de réflexion concret. C'est à partir de ces expériences et en profitant des nombreuses discussions auxquelles elles ont donné lieu que le ministère de l'Éducation a conçu le présent programme d'Éducation à la sexualité comme un des cinq volets du programme de formation personnelle et sociale, afin de répondre aux besoins des jeunes. Ce faisant, le ministère a tenu compte, dans la mesure du possible, des attentes exprimées par les jeunes eux-mêmes, par l'ensemble de la population et par la très grande majorité des organismes qui se sont exprimés sur la question, notamment le Conseil supérieur de l'éducation et ses comités confessionnels.

Avant de présenter les objectifs et les contenus propres aux niveaux primaire et secondaire, s'imposent quelques indications sur les orientations et la philosophie de l'Éducation à la sexualité. Ces indications porteront sur cinq points:

- la situation de l'Éducation à la sexualité par rapport à l'ensemble de la formation du jeune;
- la nature de l'Éducation à la sexualité;
- quelques éléments de la problématique de l'Éducation à la sexualité;
- les principes directeurs du programme actuel;
- les orientations du programme actuel.

1. SITUATION DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ PAR RAPPORT À L'ENSEMBLE DE LA FORMATION DU JEUNE

1.1 CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉLÈVE

Tout comme les autres parties de ce programme, le volet «Éducation à la sexualité» a pour finalité le développement personnel et social de l'élève. Cependant, il aborde ce développement sous un angle particulier.

Du point de vue du développement personnel, l'Éducation à la sexualité vise l'acquisition d'une connaissance plus approfondie de soi comme être sexué, la formation d'une image favorable de son identité sexuelle, le développement d'attitudes sereines face aux changements d'ordre psychosexuel et l'intégration de valeurs permettant de vivre la sexualité dans une perspective d'enrichissement personnel. Le Volet comprend une formation se rapportant aux diverses composantes de la sexualité. Il situe l'élève dans une démarche de recherche d'information, de réflexion et d'intégration personnelle.

Sur le plan social, l'Éducation à la sexualité vise l'acquisition de connaissances plus approfondies des autres, de leurs attitudes et de leurs manières d'agir sur le plan sexuel, l'ouverture aux différences individuelles, la reconnaissance de la signification des divers comportements associés à la sexualité, la capacité d'établir une communication enrichissante et la connaissance des diverses fonctions sociales de la sexualité. Il situe le jeune dans une perspective de recherche d'information, d'ouverture aux autres et de réflexion sur les différents types et niveaux de relations qu'il peut avoir avec autrui.

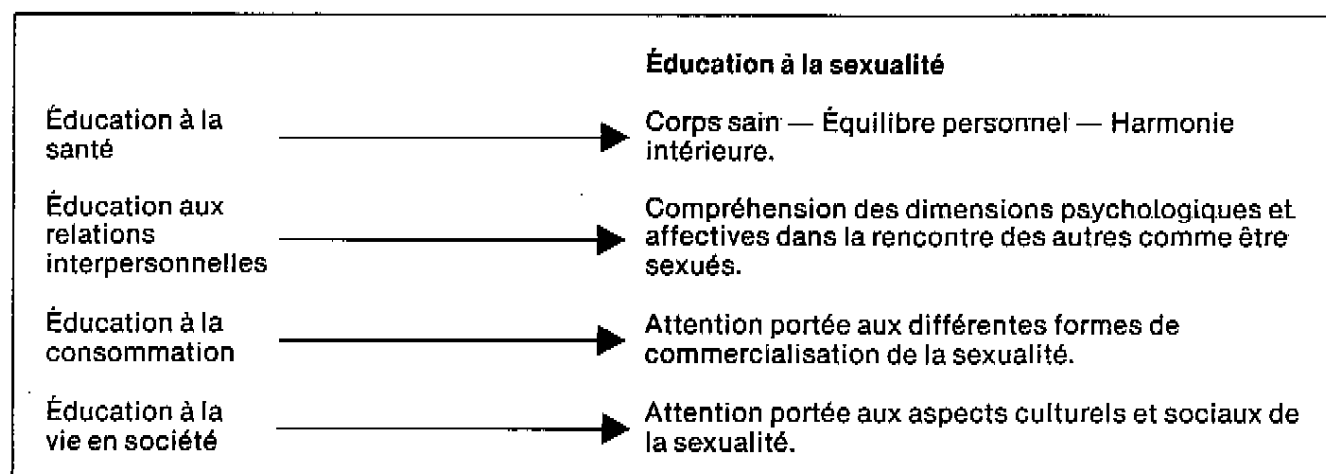
1.2 CONTRIBUTION SPÉCIFIQUE AU PROGRAMME DE «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

L'Éducation à la sexualité constitue l'un des

cinq volets du programme de «Formation personnelle et sociale». Elle forme donc un tout avec les autres volets même si chacun garde sa dimension

spécifique. En ce sens, les cinq volets s'éclairent mutuellement et ont parfois entre eux des incidences particulières:

L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ DANS SES RELATIONS AVEC LES AUTRES VOLETS



Ces incidences sont de nature à faciliter une approche intégrée du programme de «Formation personnelle et sociale».

1.3 RELATION AVEC LES AUTRES PROGRAMMES SCOLAIRES

Par ailleurs, l'Éducation à la sexualité a un lien étroit avec plusieurs autres programmes de l'école: les sciences de la nature, la biologie, l'enseignement religieux, la formation morale. Ces recoupements sont inévitables et constituent une difficulté. Mais dans une perspective de décloisonnement des matières, ils peuvent s'avérer bénéfiques si chacun y met du sien.

Pour le bien des jeunes, les enseignants auront donc à se concerter pour éviter les dédoublements, se partager les tâches et pour travailler dans un même esprit.

2. NATURE DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

Pour décrire ce qu'est l'Éducation à la sexualité, il importe de dire au préalable, au moins sommairement, ce qu'est la sexualité humaine.

2.1 NOTION DE SEXUALITÉ HUMAINE

La notion de sexualité qui est utilisée dans ce volet a un sens très large. Allant bien au-delà de la dimension biologique de la génitalité et de la reproduction, elle rejoint les aspects affectifs, psychologiques, culturels et moraux qui font que

chacun se perçoit, agit et vit comme homme ou femme.

Réalité humaine, la sexualité comporte d'abord une composante biologique. Elle renvoie à une anatomie et à une physiologie masculines ou féminines. Le corps humain est structuré selon des particularités sexuelles différenciées et est soumis à des métabolismes liés aux gènes et aux hormones. L'ensemble confère à la sexualité une fonction procréatrice incontestable, dont les organes génitaux sont les supports.

Par delà ces éléments d'ordre biologique, la sexualité possède aussi une dimension psycho-affective. Elle est le lieu de pulsions et de désirs variés. Elle met en jeu des émotions et des sentiments multiples: plaisir, tendresse, fierté, joie, amour; honte, gêne, agressivité, peur, haine. Elle colore la psychologie particulière à l'homme et à la femme. Elle influence les attitudes et détermine maintes réactions et maints comportements. Elle est expression et aliment de l'amour.

Pour être pleinement humaine, cependant, la sexualité doit acquérir une troisième dimension, celle de l'esprit. La sexualité rejoint ainsi le centre le plus profond de la personne humaine, là où l'être humain trouve son unité personnelle et où le corps, le cœur, l'intelligence et la volonté se rejoignent. La sexualité se révèle alors comme l'expression du moi profond et en épouse les qualités: intériorité, unité, spiritualité, rencontre. À ce niveau, la sexualité humaine apparaît comme un moyen de communication et d'union. Elle est langage, communion et engagement.

Touchant toutes les dimensions de la personne, la sexualité a encore une dimension sociale. En effet, chacun s'insère dans la société en tant qu'homme ou femme et la marque à sa façon. La sexualité est étroitement liée à chaque culture et y prend des formes et des modalités diverses. Si les rôles sont utiles et nécessaires, les sociétés ont toujours tendance à les durcir en stéréotypes de rôle. Et comme la sexualité met en cause l'organisation et la survie des sociétés, celles-ci se préoccupent d'en aménager l'exercice.

Rejoignant l'être humain en ce qu'il a de plus intime et de plus profond, la sexualité enfin a des liens étroits avec la morale et le cas échéant, la religion. L'être humain, en effet, a foncièrement des préoccupations éthiques. Sa liberté le situe d'emblée dans le champ de la décision, de la responsabilité et donc de l'éthique. Il est normal, par ailleurs — et l'expérience de toutes les générations l'on montré — que les religions se préoccupent de la sexualité parce que celles-ci s'intéressent à tout l'être et parce que les croyants pour leur part cherchent à mettre de l'unité dans leur vie. Ainsi comprise, la sexualité humaine acquiert une importance considérable. Elle est un important facteur régissant l'équilibre de la personne, la joie de vivre et la qualité d'être. Elle constitue un puissant ressort de l'action humaine. Elle accompagne et conditionne la perception de soi et des autres, les relations interpersonnelles, l'exercice des rôles familiaux et sociaux, le développement affectif et psychologique de l'être ainsi que les choix de vie comme êtres sexués.

Force de vie, dynamisme de rencontre, la sexualité cependant n'est pas purement «innocente». Univers fascinant, elle est aussi un univers qui gêne, qui trouble et qui fait peur. Si elle peut se révéler une richesse, elle peut aussi devenir une source de problèmes personnels et sociaux: névrose, harcèlement sexuel, viol, prostitution, etc. Elle constitue donc une force qui a besoin d'être soutenue, domestiquée, contrôlée, humanisée.

On perçoit alors l'importance de l'Éducation à la sexualité et sa place dans le projet éducatif.

2.2 NÉCESSITÉ DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

Force de vie, dynamisme de rencontre, la sexualité peut servir à la promotion des êtres aussi bien qu'à leur aliénation. Qu'elle soit l'un ou l'autre dépend de la famille, du milieu, des circonstances, des influences et particulièrement des choix de chacun.

En réalité, si la sexualité est d'abord une *donnée* biologique transmise par la nature, la vivre de

façon vraiment humaine exige une longue maturation. Un certain acquis biologique fournit certes l'élan de départ au développement et à l'exercice de la sexualité. Mais les dimensions psychologiques, affectives, socio-culturelles et morales constituent un vaste champ où la conscience, la volonté et la référence à des valeurs et à des modèles de vie font de la sexualité un objet d'apprentissage et d'éducation constant aux différents moments de la vie.

Être petite fille ou petit garçon, adolescent ou adolescente, père ou mère, époux ou épouse, ami ou amie, amoureux ou amoureuse, collègue de travail, voilà autant de façons différentes d'être homme ou femme qui demandent un apprentissage et qui appellent un ajustement constant aux situations vécues. Le succès de cet apprentissage conditionnera directement la qualité de vie, le bonheur personnel et le bon fonctionnement social.

Dans ce domaine comme dans tous les autres, les jeunes ont besoin d'une action éducative structurée qui leur permette de voir clair en eux-mêmes, de construire leur personnalité et de choisir leurs rôles sociaux comme homme ou femme.

Pour être authentique, le projet éducatif doit donc permettre aux jeunes de prendre conscience de ces dimensions de la sexualité, d'acquérir les connaissances requises, de s'approprier certaines valeurs fondamentales et de conduire leur propre vie d'une manière éclairée, responsable et valorisante. La formation personnelle et sociale serait incomplète sans une *réflexion* et une *maturation* à cet égard.

Par conséquent, par son volet sur la sexualité, le programme «Formation personnelle et sociale» apporte une contribution de première importance au développement et à l'éducation des jeunes.

Cette contribution apparaît d'autant plus nécessaire que la dimension sexuelle fait partie de la réalité des jeunes dès leur naissance et s'actualise à chaque étape de leur croissance. C'est pourquoi, en ceci comme dans les autres domaines du développement de la personne, l'obligation s'impose d'aider les jeunes à atteindre leur maturité et à se prendre en main d'une manière éclairée.

Cette assistance aux jeunes se fera évidemment de façon appropriée selon les stades de leur développement psychologique, physique et affectif. C'est ainsi que l'action éducative aura un caractère plus percutant peut-être à certains moments particuliers de l'existence des jeunes, par exemple, l'âge de la puberté, l'âge des premiers sentiments amoureux, l'âge des premiers

choix dans la relation avec l'autre et dans l'ébauche d'un projet de vie.

Cependant ces temps forts sont entrecoupés de périodes plus calmes où les pulsions sexuelles et les forces émotives qui s'y rattachent sont relativement faibles, mais au cours desquelles l'intérêt des jeunes au sujet de nombreux aspects de la sexualité demeure en éveil. Ces périodes plus calmes ou phases de latence correspondent à une croissance continue de l'identité sexuelle, de la perception de soi, et de l'apprentissage social comme garçon ou fille.

C'est pourquoi l'Éducation à la sexualité répond à des besoins réels et à un droit strict des jeunes de recevoir une aide éducative leur permettant de comprendre les transformations qu'ils vivent, de donner un sens à leur vie comme garçon ou fille, comme homme ou femme.

C'est pourquoi aussi, le processus de développement sexuel étant continu, l'Éducation à la sexualité s'applique autant aux deux cycles du primaire qu'à ceux du secondaire.

«À cause du caractère ininterrompu de ce continuum (de croissance de l'enfant) et des besoins des jeunes à chaque étape de leur croissance, de la petite enfance à l'adolescence en passant par la pré-puberté et la puberté, le Conseil est d'avis que l'action éducative sur le plan sexuel devrait être continue de la maternelle au secondaire, dans le respect évidemment du développement psychologique, affectif et social des jeunes».⁴

2.3 NATURE DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

En fonction de cette vision globale de la sexualité et de cette conception unitive de la personne, l'Éducation à la sexualité se réalisera selon deux axes majeurs d'*information* et de *formation* intimement reliés. Ces deux axes visent d'abord et avant tout la croissance des jeunes. En cela, le volet «Éducation à la sexualité» s'inspire de près de la position des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation.

«Beaucoup de parents pensent que limiter les objectifs de l'éducation sexuelle à la transmission d'une somme de connaissances spécifiques, c'est suggérer que l'on peut faire de la personne humaine une entité en la démontant et en l'assemblant à nouveau. Une éducation de ce type, si on peut l'appeler éducation, est si éloignée de la réalité qu'elle est irréaliste et possiblement nuisible. La sexualité est plus

qu'une somme de connaissances bien définies. Elle est concernée par l'être et le devenir».⁵

Le comité catholique reprend la même idée que le comité protestant et la développe dans le sens de la globalité de la personne.

«L'éducation sexuelle doit s'intéresser à la personne dans sa totalité: son corps, son affectivité, ses relations avec autrui, son sens de la responsabilité, son devenir humain (...)

Il faut dire cependant que l'éducation sexuelle contient une part indispensable d'information et de connaissance à transmettre ou à acquérir. Information d'ordre physiologique (...) Information sur la psychologie masculine et féminine, le développement de la personnalité, les relations amoureuses, le sens de l'affection et du plaisir. Informations sur les questions sociales et morales que posent les jeunes dans leur recherche des valeurs en ce domaine de la sexualité (...)

Considérée isolément, l'information sexuelle demeure cependant insuffisante. L'éducation sexuelle, comme l'expression l'indique, se doit de poursuivre des objectifs proprement éducatifs. C'est dire qu'elle doit chercher explicitement à soutenir et à aider le jeune dans la découverte et l'affirmation de son identité sexuée, dans l'apprentissage de sa masculinité ou de sa féminité, dans la croissance de son autonomie et de sa capacité de relation avec les autres, dans sa recherche des valeurs susceptibles d'orienter ses choix et ses comportements.»⁶

Et il rejoint le récent avis que le Conseil supérieur de l'éducation faisait lui-même parvenir au ministre.⁷

Par ailleurs, en parlant d'une éducation à la sexualité, on ne se réfère pas à une conception dictatoriale de l'éducation, comme si celle-ci se ramenait à un dressage, à une manipulation ou à l'imposition autoritaire de normes, mais à un processus de compréhension et d'intégration, respectueux de l'intelligence et de la volonté des jeunes, en même temps que soucieux de leur proposer des voies de croissance.

«Le passage à une sexualité consciente et autonome suppose un long apprentissage: on naît

4 Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation sexuelle. Recommandation au ministre de l'Éducation*, 1981, p. 24-25.

5 Comité protestant du C.S.E., *L'éducation sexuelle dans les écoles protestantes du Québec*, 1978, p. 3.

6 Comité catholique du C.S.E., *L'éducation sexuelle dans les milieux scolaires catholiques du Québec*, 1976, p. 11.

7 Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation sexuelle. Recommandations au ministre de l'Éducation*, 1981, p. 10-13.

mâle et femelle, mais on devient homme ou femme. Cet apprentissage ne vise ni à dompter ni à réprimer les pulsions et désirs sexuels comme s'ils étaient des intrus gênants et sauvages. Loin d'être une entreprise de refoulement ou de répression, il consiste plutôt en un effort de conscientisation et d'humanisation des pulsions sexuelles».⁸

3. QUELQUES ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

La problématique de l'Éducation à la sexualité peut être examinée sur de multiples plans tellement la sexualité est devenue une réalité omniprésente et un thème inépuisablement exploré et exploité. Une longue analyse s'imposerait donc à cet égard. Cependant, un programme d'études se prêtant mal à un approfondissement de cette nature, il ne sera fait mention ici que des éléments les plus appropriés à notre programme scolaire: la société, la famille, l'école, les valeurs.

3.1 LES JEUNES ET LA SOCIÉTÉ

L'évolution sociale et culturelle des quelque vingt-cinq dernières années a eu comme effet que la sexualité a acquis des dimensions nouvelles et a brusquement envahi l'univers personnel et social des individus comme celui des collectivités. Les causes en sont nombreuses et complexes; ce n'est pas ici le lieu de les analyser. Nous ne ferons qu'exposer des réalités concrètes.

Un fait saute d'abord aux yeux: la perception de la sexualité s'est beaucoup élargie au Québec comme ailleurs. Marquée autrefois par la primauté de la génitalité et de la procréation, la sexualité recouvre aujourd'hui une gamme beaucoup plus vaste d'aspects de la vie personnelle et sociale. Elle est maintenant perçue de plus en plus comme une façon d'être au monde, de communiquer, de manifester sa personnalité et de se réaliser comme homme ou femme, que ce soit sur le plan personnel, sur le plan du couple et de la famille ou sur celui de l'exercice de ses rôles professionnels.

Cet élargissement du concept de sexualité s'est accompagné de changements importants des attitudes et des comportements. On a assisté à de profondes remises en question de certains enseignements et de certains modèles traditionnels. Et l'on a vu apparaître des mouvements de

lutte demandant la disparition des discriminations sexuelles, la libre disposition de son corps, l'avortement libre et gratuit, la planification volontaire des naissances, le respect des orientations sexuelles, la redéfinition des rapports homme-femme dans le couple et la famille, etc.

En même temps, reflétant en cela la société de consommation contemporaine, la sexualité, considérée cette fois dans un sens plus restreint, est devenue une denrée quasi commerciale. Sous l'influence des médias (films, revues pornographiques, disques, etc.), de l'éclatement de certaines valeurs morales, de la crise de la famille, de l'emprise relative de nouvelles pratiques sexuelles, de l'appétit du gain et d'une exploitation parfois effrénée du corps humain, la sexualité est devenue trop souvent un élément d'aliénation personnelle et collective.

Cette évolution comporte du meilleur et du pire. Si elle a dégagé l'homme et la femme d'une conception trop négative et puritaine de la sexualité; si parfois elle a réussi à établir des rapports plus justes et plus responsables entre les hommes et les femmes, elle s'accompagne encore d'une «pratique sociale» effervescente et confuse qui laisse les adultes et les jeunes souvent démunis et désorientés.

Pour les jeunes notamment, cette situation pose un problème éducatif particulier. N'ayant pas encore intégré leur vision de l'univers dans un tout cohérent, confrontés dramatiquement à des valeurs souvent contradictoires, influencés par un sensationnalisme de mauvais aloi et par l'emprise contraignante des pratiques permissives à la mode, les jeunes sont ainsi confrontés à des situations souvent peu propices à un développement sain, équilibré, responsable et valorisant. Expériences sexuelles précoces, grossesses indésirées, maladies transmises sexuellement, désarroi psychologique, incapacité de construire leur sexualité dans une optique stable et valorisante, tel est souvent le lot des jeunes dans cette évolution sociale accélérée et anarchique.

C'est pourquoi, devant leurs besoins, il importe d'aider les jeunes à voir clair en eux-mêmes, à aborder ces réalités d'une façon éclairée et critique, et à intégrer leur sexualité à leur vie de manière qu'elle soit vraiment source d'équilibre et de bonheur. Et l'on peut espérer que, en retour, les jeunes pourront être en mesure d'amorcer un renouveau de la société.

3.2 RÔLE DE LA FAMILLE

La famille est le lieu premier de l'Éducation à la sexualité. Et aux parents revient la première responsabilité de voir au bon développement sexuel et affectif de l'enfant. Au cours de la première en-

⁸ Comité catholique du C.S.E., *L'Éducation sexuelle dans les milieux scolaires catholiques du Québec*, 1976, p. 8.

fance, la famille est d'ailleurs à peu près la seule à s'en assurer.

Son influence peut être profonde et décisive, en bien ou en mal. C'est d'abord dans la famille que l'enfant construit son identité sexuelle personnelle, laquelle influencera beaucoup sa qualité d'être comme homme ou femme.

Au cours des diverses situations familiales, c'est par l'exemple de ses parents et par ses rapports avec eux que l'enfant reçoit ses premières connaissances et images de la sexualité et du couple, qu'il prend connaissance du phénomène de la grossesse et de l'accouchement, qu'il forme son identité sexuelle de garçon ou de fille, qu'il s'initie aux rôles sexuels, qu'il s'approprie des valeurs liées à la sexualité et qu'il expérimente ses premiers grands états affectifs d'amour, de tendresse, de partage, de don de soi.

Mais la famille connaît ses propres difficultés qui l'empêche souvent d'exercer une action aussi sereine, positive, franche et structurée qu'elle le voudrait ou le devrait. Formant une petite société elle-même soumise aux avatars de la vie, les parents se trouvent souvent limités, consciemment ou inconsciemment, dans leur action éducative. Blocages affectifs résultant de leur propre éducation, manque de facilité pour parler de certains sujets, difficultés conjugales, conflits parents-adolescent, séparation des conjoints, voilà autant de situations pouvant empêcher ou atténuer sensiblement l'action des parents.

À cet égard, les parents, comme tous ceux qui sont engagés dans une tâche difficile, ont souvent besoin d'une assistance.

3.3 RÔLE DE L'ÉCOLE

Si la famille a un rôle de premier plan à jouer dans l'Éducation à la sexualité, l'école a, de son côté, un rôle inévitable et essentiel. Rôle de suppléance et rôle complémentaire spécifique.

«L'école a une responsabilité directe en matière d'éducation sexuelle. Elle n'est pas seulement chargée de suppléer à des carences ou à une absence d'éducation sexuelle dans le milieu familial. Comme elle constitue pour l'enfant et l'adolescent un lieu important d'expérience et d'apprentissage des relations humaines, elle a un rôle propre à jouer; c'est de donner aux jeunes l'occasion de ressaisir, d'une manière systématique et dans un contexte plus large que celui des familles, les données essentielles de leur développement sexuel et affectif».⁹

Qu'on le veuille ou non, l'école joue un rôle à ce niveau, ne serait-ce que par sa façon de traiter les garçons et les filles, de répondre ou non aux questions des jeunes, de réagir aux événements à caractère «sexuel», d'intervenir dans les conversations des jeunes. Plutôt que de laisser jouer au hasard ces divers facteurs de la vie scolaire, il est bien préférable de les aménager en fonction d'un objectif éducatif véritable.

«En fait, l'école ne peut plus s'abstenir d'offrir un enseignement dans ce domaine, pas plus qu'elle ne peut empêcher la croissance physique de l'enfant. Que l'école fasse ou non un effort conscient dans cette direction, les attitudes et les valeurs sont formées dans le milieu scolaire et la connaissance est transmise par ce même milieu».¹⁰

En partant du besoin des jeunes, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation a décrit avec clarté cette tâche spécifique de l'école dans l'éducation à la sexualité.

«Cette éducation trouve ses fondements dans la famille, avons-nous dit. Mais elle appelle aussi un élargissement de l'expérience vécue au foyer et un dépassement de l'univers familial. Les études psychologiques montrent comment le jeune, dans sa marche vers la conquête de son identité, sent le besoin de déborder le cadre familial, de prendre une certaine distance par rapport à ses parents, de se confronter à d'autres modèles et à d'autres témoins».¹¹

L'école, à travers son projet scolaire, apporte alors une réponse au jeune:

«L'école peut notamment lui apporter une information systématique et scientifique sur la réalité sexuelle, l'inviter à un franc dialogue avec ses éducateurs et à une saine confrontation avec les camarades de son âge, lui permettre une réflexion prolongée sur les valeurs et les enjeux de son développement sexuel et affectif. En ce domaine, l'école ne fait pas nécessairement mieux que les parents, mais elle fait autrement, c'est-à-dire à sa manière propre, d'une façon organisée, en s'appuyant sur les expériences scolaires et en s'aidant d'instruments pédagogiques appropriés. Par cet apport spécifique, l'école prolonge, complète et renouvelle d'une certaine façon l'action éducative des parents. Cet apport demeure

⁹ Comité catholique du C.S.E., *L'Éducation sexuelle dans les milieux scolaires catholiques du Québec*, 1976, p. 25.

¹⁰ Comité protestant du C.S.E., *L'Éducation sexuelle dans les milieux scolaires protestants du Québec*, 1978, p. 3.

¹¹ Comité catholique du C.S.E., *L'Éducation sexuelle dans les milieux scolaires catholiques du Québec*, 1976, p. 23.

valable, voire indispensable, même lorsque la famille joue pleinement son rôle.»¹²

Participant de façon importante à la croissance globale des jeunes, l'école a donc un rôle à jouer dans l'Éducation à la sexualité. Son cadre social et son équipement pédagogique en font un partenaire essentiel des parents, sans pour autant enlever à ceux-ci leurs responsabilités.

Cette action de l'école semble répondre d'ailleurs à une attente de la très large majorité des citoyens et des organismes du Québec. En effet, depuis la réponse positive obtenue dans la consultation sur le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, une enquête faite en 1980 dans l'ensemble des commissions scolaires a révélé une quasi unanimité. De nombreux organismes, comme la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, le Conseil du statut de la femme, la Centrale de l'enseignement du Québec, le Conseil des Affaires sociales et de la famille, le Comité épiscopal de l'éducation défendent également l'idée d'une action éducative appropriée à l'école, même si ce n'est pas toujours avec les mêmes modalités.

Les hésitations, voire les réticences de certains parents, sont compréhensibles, car il s'agit d'une question délicate où les faux pas et les erreurs pourraient être néfastes aux jeunes. Aussi, si les besoins et les droits du jeune obligent à aller de l'avant, les enjeux exigent de redoubler d'attention dans l'élaboration des programmes, la formation des maîtres et le choix du matériel pédagogique.

Le fait qu'il s'agisse d'une éducation de groupe, où les jeunes ne sont pas nécessairement au même niveau de développement psychosexuel, fait peur à certains parents. Personne ne nie la difficulté de l'Éducation à la sexualité, pas plus que de toute éducation d'ailleurs. Mais l'importance pour le jeune d'en parler avec ses camarades de manière organisée et positive et, à mesure qu'il grandit, la nécessité de profiter d'un autre interlocuteur que ses parents, exigent de relever le défi. La difficulté de l'entreprise oblige cependant à beaucoup de délicatesse et de prudence. Toute offense à la pudeur des jeunes est criminelle. Une collaboration étroite des parents sera essentielle.

3.4 LA QUESTION DES VALEURS

Parce qu'elle est liée à la personne et à l'agir humain, parce qu'elle fait l'objet d'une prise de position d'ordre moral dans toute société, parce qu'elle retient l'attention de toutes les églises,

l'éducation à la sexualité ne peut se faire sans référence à des valeurs. Aussi, même si le volet d'Éducation à la sexualité n'est ni un programme de morale ni un programme de religion et ne prétend pas se substituer à ces deux programmes, il importe de «nommer» les valeurs sur lesquelles il repose et de signaler au passage les liens qui le rattache aux programmes d'enseignement moral et religieux.

Cela est d'autant plus nécessaire que le volet d'Éducation à la sexualité, en plus d'offrir aux jeunes les informations qui leur sont nécessaires, doit être un lieu de réflexion et de maturation conduisant à des choix éclairés et à un agir responsable et intégré.

La question est délicate. Compte tenu du pluralisme de la société et de la multiplicité des facteurs en jeu, elle demande d'être traitée avec nuance, sans souci simplificateur. Le même sens des nuances, le même respect de chacun, le même esprit de collaboration assureront, dans la pratique de l'Éducation à la sexualité, la croissance des jeunes et l'harmonie sociale.

3.4.1 Valeurs humaines

Compte tenu de notre héritage culturel, considérant la notion globale d'Éducation à la sexualité exposée précédemment, considérant qu'il s'agit d'un cours d'éducation de groupe dans un système scolaire défini, le présent programme repose explicitement sur un certain nombre de valeurs humaines, qui obtiennent un large consensus dans la société. Sans vouloir leur accorder un ordre de priorité, voici quelques-unes de ces valeurs:

- L'amour de la vie;
- L'appréciation, le respect et l'amour de son corps;
- Le respect de la personne des autres, quelles qu'en soient les caractéristiques physiques et les orientations sexuelles;
- La recherche et l'acceptation de son identité et des rôles qui en dépendent;
- Le respect de la liberté;
- Le sens de la responsabilité dans l'agir sexuel;
- Le sens de l'amour épanouissant physiquement et spirituellement;
- Le sens et l'importance du plaisir;
- le sens du partage et de l'engagement dans le couple;
- L'égalité de chaque personne sans égard à son sexe;
- L'appréciation de la richesse et du mystère de la sexualité, force dynamique de rencontre et

12 Ibidem, p. 25.

de communion;

- L'ouverture à «l'intériorité qui révèle la profondeur de l'existence humaine»;
- L'ouverture à la transcendance;
- La maîtrise de soi et la capacité de choisir, entre diverses pulsions, celles qui sont compatibles avec l'épanouissement.

3.4.2 Voies de croissance

Par delà ces valeurs qui admettent des traductions différentes selon les personnes et selon les cultures, le volet «Éducation à la sexualité» doit préciser clairement le modèle de croissance ou les axes de développement qu'il privilégie. Ces axes de croissances seront évidemment proposés par les éducateurs avec mesure et doigté, sans culpabiliser ceux qui ne sont pas d'accord ni ceux qui ne peuvent les suivre. Ils ne préjugent pas de la pédagogie qui sera mise en œuvre, laquelle pourra et même devra être une pédagogie active, respectueuse de la liberté et de l'intelligence du jeune. Mais, avec les valeurs, ces axes serviront d'inspiration à tout le programme et fourniront des points de repère précieux pour les concepteurs du matériel pédagogique et pour les divers intervenants dans l'école.

- Tout en incitant au respect et à la compréhension de chaque personne, quelle que soit son orientation sexuelle, le présent cours privilégie l'hétérosexualité comme voie d'évolution vers la pleine maturité psychosexuelle.
- Tout en respectant un sain pluralisme, le présent cours favorise le choix d'un «projet de vie sexuelle» qui va dans le sens d'un engagement authentique et personnel des partenaires. Le couple et la famille sont des réalités fondamentales de notre culture.
- Tout en présentant le sens et la valeur de la fécondité, le présent cours préconise résolument une procréation libre et responsable.
- Tout en croyant que les relations sexuelles peuvent contribuer et contribuent effectivement à la pleine maturité d'un grand nombre de personnes, le présent cours prend pour acquis qu'elles ne sont pas indispensables à l'équilibre et à l'épanouissement de l'être humain. Même si l'être humain est inévitablement sexué et sexuel, l'exercice de la génitalité reste une question de liberté et de choix.
- Enfin, tout en respectant la spécificité de l'homme et de la femme, l'Éducation à la sexualité prend résolument parti pour l'égalité des sexes.

3.4.3 Lien avec les diverses conceptions morales et religieuses

Le volet «Éducation à la sexualité» a ses objectifs propres qui le distinguent des cours de formation morale et des cours d'enseignement religieux. C'est en restant dans le cadre de ces derniers que la question de la sexualité est explicitement abordée et développée sous l'angle religieux et sous l'angle moral, de telle sorte que la liberté de conscience des jeunes soit entièrement respectée.

Il va de soi cependant que l'école doit présenter un projet éducatif qui ne soit pas contradictoire d'un cours à l'autre, surtout quand ces cours sont étroitement complémentaires. C'est pourquoi l'éducateur responsable du volet «Éducation à la sexualité» se fera une règle éthique de respecter ces exigences de compatibilité. Voici quelques orientations à cet effet:

- Inviter les jeunes à prolonger leurs réflexions dans les cours de formation morale et religieuse;
- Indiquer l'importance de donner une certaine unité à leur propre vie et à leur vision de la sexualité;
- Respecter le message véhiculé dans les cours d'enseignement moral et religieux et respecter également le cheminement des jeunes dans la réflexion qu'ils font à la lumière de tous les points de référence dont ils disposent.

4. PRINCIPES DIRECTEURS

L'«Éducation à la sexualité» se fonde sur un certain nombre de principes qui viennent à la fois l'éclairer et en fixer les limites. Les développements précédents permettent de dégager cinq principes fondamentaux.

1. La sexualité est considérée sous un angle positif. Force de vie et force de rencontre, elle peut être assumée d'une manière réfléchie, significative, responsable et morale, de manière à devenir une richesse et une source d'épanouissement.
2. Le passage à une sexualité consciente et responsable suppose un long apprentissage. Cet apprentissage ne vise ni à dompter ni à réprimer les pulsions et désirs sexuels, mais à les apprivoiser et à les humaniser. Loin d'être une entreprise de refoulement ou de répression, il constitue plutôt un effort de conscientisation et d'intégration des pulsions sexuelles à l'ensemble de son projet de vie.
3. L'Éducation à la sexualité doit être dispensée

aux jeunes dans le respect de leur personne, de leur psychologie, de leur pudeur, de leur affectivité et de leurs croyances.

4. L'Éducation à la sexualité n'implique aucune activité à caractère génital, ni aucune situation de nudité: elle est d'abord et avant tout une source de réflexion, de maturation.
5. L'Éducation à la sexualité veut permettre aux jeunes de considérer toutes les dimensions de leur réalité comme être sexué. C'est pourquoi elle n'évitera pas d'évoquer les dimensions morale et religieuse possibles. Mais l'Éducation à la sexualité ne remplace pas l'apport des cours d'enseignement moral et religieux dans leur domaine propre. Les cours d'enseignement moral et d'enseignement religieux demeureront donc, pour les élèves qui y seront inscrits, les lieux spécifiques où l'enseignant explicitera et proposera aux jeunes les valeurs morales et les valeurs religieuses propres aux diverses confessions.

5. ORIENTATION DU VOLET «ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ»

Pour être opérationnel, un programme ne peut se limiter à proposer des «principes directeurs». Encore faut-il qu'il traduise et particularise ces principes dans des objectifs et des intentions qui en déterminent les grandes orientations. Pour procéder de manière progressive et claire, quatre éléments peuvent être distingués:

1. L'objectif global de l'Éducation à la sexualité,
2. Les axes dynamiques majeurs,
3. Les buts,
4. Les objectifs généraux au *secondaire*,

5.1 OBJECTIF GLOBAL DU VOLET «ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ»

Partant de la problématique québécoise de l'Éducation à la sexualité et du rôle spécifique que doit jouer l'école à cet égard, l'objectif ultime de l'Éducation à la sexualité à l'école doit tenir compte de deux exigences: d'une part, se situer dans le prolongement de l'apprentissage qui se fait dans le contexte familial et, d'autre part, s'orienter dans le sens d'un développement de la capacité qu'a chaque élève de devenir homme ou femme. Cette capacité inclut, en particulier, le pouvoir de s'ouvrir aux autres et d'établir avec eux des liens où l'amour, l'amitié, le respect, la responsabilité et la justice conduisent à de hauts niveaux de réalisation personnelle et sociale.

Ainsi, l'objectif global de l'«Éducation à la sexualité» doit chercher à:

Fournir aux jeunes les possibilités de connaître et de comprendre les dimensions de leur sexualité, de les intégrer positivement à leur personnalité et, donc, de se réaliser de façon harmonieuse et responsable dans leur projet de vie personnel et social comme être sexués.

5.2 AXES DYNAMIQUES MAJEURS

Pour continuer de préciser le cours, il importe de distinguer trois axes dynamiques majeurs autour desquels gravite la vie de toute personne comme être sexué. Les autres objectifs seront décrits en fonction de ces axes majeurs.

Le premier axe concerne la conscience de son identité, la connaissance et la perception de soi à travers les différentes étapes de son développement comme être sexué.

Le deuxième axe touche la situation où l'on cherche à établir avec une autre personne des contacts valorisants qui permettent d'accéder progressivement à un projet de vie de qualité comme être sexué.

Le troisième axe se rapporte surtout aux rôles personnels et sociaux que chacun exerce comme homme ou femme.

5.3 BUTS

En tenant compte de ces axes majeurs, l'objectif global signalé précédemment, se traduit par trois grands buts, qui marqueront l'«Éducation à la sexualité» au secondaire comme au primaire.

Ces buts concernent autant les connaissances à acquérir que les attitudes et les comportements à adopter envers soi et les autres. En cela «l'éducation sexuelle cherche à aider et à soutenir le jeune dans l'apprentissage de sa condition d'homme et de femme en croissance vers la maturité.»¹³

1. Favoriser chez l'élève, comme garçon ou fille, le développement d'une perception positive et valorisante de son identité sexuelle corporelle et psychologique ainsi que l'intégration harmonieuse à sa personnalité des diverses dimensions de la sexualité.
2. Favoriser chez l'élève la connaissance des autres comme êtres sexués ainsi qu'une bonne compréhension des conditions affectives, psychologiques, sociales et morales permettant d'enrichir les relations humaines et

¹³ Assemblée des évêques du Québec, *Une approche pastorale de l'éducation sexuelle*. Déclaration du Comité épiscopal de l'éducation, Secrétariat de l'épiscopat, Montréal, mai, 1981.

d'élaborer un projet de vie de qualité comme homme et femme responsables dans le couple et éventuellement dans la famille.

3. Favoriser chez l'élève une compréhension personnelle et critique des réalités culturelles et sociales de la sexualité, ainsi qu'une attitude positive face à l'exercice des rôles sexuels tant sur le plan professionnel que familial et social.

5.4 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les buts recouvrent l'ensemble des études. Afin de préciser ce qui est particulier au primaire et au secondaire, il est nécessaire de pousser plus loin l'analyse et de tenir compte des particularités des clientèles visées pour ce qui est des

besoins et du développement. Ceci nous amène à déterminer les objectifs généraux pour chacun des deux modules scolaires. Au secondaire, les objectifs généraux cherchent à ce que l'élève:

1. Développe une image positive de lui-même ainsi que des attitudes éclairées en regard de sa sexualité adolescente.
2. Possède une connaissance éclairée de la relation homme-femme et des responsabilités qui l'accompagne.
3. Développe des connaissances, des attitudes et des comportements préventifs.
4. Clarifie son projet sexuel en fonction de la société dans laquelle il vit.

TABLEAU SYNTHÈSE DES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU VOLET «ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ» AU SECONDAIRE

Objectif global de l'Éducation à la sexualité à l'école

Fournir aux jeunes les possibilités de connaître et de comprendre les dimensions de leur sexualité, de les intégrer positivement à leur personnalité et, donc, de se réaliser de façon harmonieuse et responsable dans leur projet de vie personnel et social comme êtres sexués.

Buts de l'Éducation à la sexualité en ce qui concerne les trois axes dynamiques de la personne

1. Favoriser chez l'élève, comme garçon ou fille, le développement d'une perception positive et valorisante de son identité sexuelle corporelle et psychologique ainsi que l'intégration harmonieuse à sa personnalité des diverses dimensions de la sexualité.
2. Favoriser chez l'élève la connaissance des autres comme êtres sexués ainsi qu'une bonne compréhension des conditions affectives, psychologiques, sociales et morales permettant d'enrichir les relations humaines et de fonder un projet de vie de qualité comme homme et femme responsables dans le couple et éventuellement dans la famille.
3. Favoriser chez l'élève une compréhension personnelle et critique des réalités culturelles et sociales de la sexualité, ainsi qu'une attitude positive face à l'exercice des rôles sexuels comme homme ou femme tant sur le plan professionnel que familial et social.

Que l'élève:

Objectifs généraux de l'Éducation à la sexualité au secondaire

1. Développe une image positive de lui-même ainsi que des attitudes éclairées en regard de sa sexualité adolescente.
2. Possède une connaissance éclairée de la relation homme-femme et des responsabilités qui l'accompagne.
3. Développe des connaissances, des attitudes et des comportements préventifs.
4. Clarifie son projet sexuel en fonction de la société dans laquelle il vit.

6. CONTENU ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

6.1 CONTENU D'APPRENTISSAGE

Pour donner lieu à une activité éducative, les objectifs généraux du secondaire doivent se traduire par de multiples séquences que l'enseignant pourra directement utiliser. Celles-ci contiennent des contenus et des objectifs spécifiques.

Le contenu du présent volet est articulé autour des trois axes dynamiques signalés.

En ce qui concerne la *relation personnelle*, le contenu abordé traitera de différentes questions portant sur la connaissance du corps humain sexué, les différences sexuelles et les changements qui accompagnent l'arrivée de la puberté.

En ce qui concerne la *relation interpersonnelle*, prise ici dans le sens de la rencontre d'une personne avec une autre personne de l'autre sexe, les contenus porteront sur la connaissance globale des formes de l'expression sexuelle humaine, sur

l'éveil sexuel comme nouvelle ouverture à l'autre et sur la prévention contre les divers types d'exploitation sexuelle.

En ce qui concerne finalement la *relation de l'adolescent avec l'univers social* — univers particulièrement limité à la famille et à l'école — il sera question des rôles, des stéréotypes de rôle, des normes et des valeurs associées à l'expression de la sexualité et enfin de la reproduction vue sous l'angle d'une rencontre interpersonnelle et sociale.

Le classement adopté dans la description précédente ne respecte pas nécessairement l'ordre chronologique du développement de l'enfant où la connaissance de l'autre précède celle que l'on acquiert de soi-même. Le classement choisi répond simplement à une préoccupation pédagogique. Ces trois axes sont d'ailleurs constamment en interrelation.

Le tableau suivant donne en détail tous les contenus d'apprentissage (thèmes de travail, objets d'étude) du volet «Éducation à la sexualité» au secondaire.

**TABLEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE
DU VOLET «ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ» AU SECONDAIRE**

TYPE DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	THÈMES DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDE
Relation de l'élève avec lui-même où il cherche à affirmer son identité sexuelle.	Développement d'une image positive de soi, d'attitudes éclairées à l'égard de sa sexualité adolescente.	Croissance sexuelle humaine	- changements anatomiques, physiologiques et psychologiques - signes de croissance sexuelle - sentiments face aux diverses manifestations de croissance - rythmes de croissance - sentiments à l'égard du rythme personnel de croissance - avantages d'accepter son rythme de croissance - sentiments personnels à l'égard de la croissance sexuelle - sentiments adolescents comparés aux sentiments adultes à l'égard de la sexualité - caractère transitoire de l'adolescence - importance de l'adolescence - capacités nouvelles du corps - responsabilités associées aux capacités - valeurs guidant l'expression sexuelle - sentiments à l'égard des nouvelles responsabilités

TYPE DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	THÈMES DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDE
Relation de l'élève avec une autre personne où il cherche à établir un lien de complémentarité et de communication véritable.	• Connaissance éclairée de la relation homme-femme et responsabilité de son agir sexuel	- Agir sexuel - Contraception - Le plaisir	- sentiments entre personnes - manifestation des sentiments à l'adolescence - signification des comportements d'approche et d'invite - approches acceptées personnellement - réactions personnelles aux approches - signification personnelle de ses réactions - réaction des autres à ses approches - motifs des diverses réactions - signification personnelle d'une relation sexuelle - formes de relations sexuelles - motifs amenant les personnes à vivre des formes de relations sexuelles - conséquences des diverses formes de relations sexuelles - relations sexuelles précoces - composantes d'une relation sexuelle enrichissante - conditions nécessaires à une relation sexuelle enrichissante - rencontre sexuelle génitale - distinctions entre garçons et filles dans les réactions sexuelles - conditions à une vie de couple réussie - effet des alcools et drogues sur les relations sexuelles - nature de la contraception - taux de grossesses à l'adolescence - responsabilité masculine et féminine - méthodes contraceptives - distinction entre contraception et interruption de grossesse - ressources disponibles - sentiments personnels à l'égard de la contraception - existence de positions morales ou religieuses - opinion de l'entourage sur la contraception - nécessité de la procréation responsable - liens entre responsabilité sexuelle et projet personnel de vie sexuelle - sens du plaisir - plaisir comparé à sexualité - apport du plaisir à la sexualité - valeur accordée au plaisir - valeurs à associer au plaisir

TYPE DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	THÈMES DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDE
Relation de l'élève avec l'environnement social où il cherche à s'engager dans un univers social sexué.	- Prévention contre diverses situations fâcheuses ou désastreuses. - Clarification de son projet sexuel humain en fonction de la société dans laquelle il vit.	- Relations sexuelles adolescentes - Projet personnel de relation de couple - Maladies transmises sexuellement - Exploitation sexuelle - Orientation sexuelle - Rôles et stéréotypes de rôles sexuels	- conditions à une relation saine et responsable - conséquences d'une grossesse à l'adolescence - mesures préventives et positions morales - ressources et solutions en cas de grossesse - critères de décision - modèle idéal personnel - comportements possibles de l'homme et de la femme dans la vie de couple et dans le travail - aspects importants d'un lien entre deux personnes - moyens de réaliser une vie de couple - nécessité d'une préparation - ressources disponibles - définition - tabous - types de maladies - effets et traitement - symptômes - mesures préventives - conséquences de la négligence à l'égard des maladies transmises sexuellement - responsabilité - interrogations et craintes personnelles - types d'exploitation - raisons sociales - forme de commercialisation de la sexualité - ressources disponibles et façon de les obtenir - conséquences légales - attitudes personnelles - diverses orientations sexuelles - étapes de l'évolution psycho-sexuelle - variables du cheminement de chacun - choix relatifs à l'expression de la sexualité humaine - raisons qui motivent les divers choix - raisons du respect de la diversité des choix - distinction entre rôles et stéréotypes - importance des rôles - stéréotypes de rôles dans le vécu personnel - stéréotypes de rôles dans la société - actions posées contre les stéréotypes de rôles - opinion personnelle sur les stéréotypes de rôles

6.2 OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Au contenu d'apprentissage sont étroitement associés les objectifs spécifiques. Afin de permettre au lecteur une vue d'ensemble des objectifs poursuivis au *secondaire*, le tableau suivant présente, vis-à-vis des objectifs généraux, tous les objectifs spécifiques d'apprentissage qui s'y rattachent. Ceux-ci sont d'ailleurs divisés en objectifs terminaux et objectifs intermédiaires.

**TABEAU DE RÉPARTITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE
DU VOLET «ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ» AU SECONDAIRE**

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS TERMINAUX	NOMBRE D'OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES
Que l'élève:	L'élève sera capable de:	
	1 ^{er} cycle	
1. Développe une image positive de lui-même et adopte des attitudes éclairées à l'égard de sa sexualité adolescente.	T.1 Circonscrire chez lui les manifestations de sa croissance sexuelle.	(3)
	T.2 Accepter le caractère individuel de son rythme de croissance sexuelle.	(6)
	T.3 Situer la puberté dans le développement global de la sexualité.	(6)
	T.4 Circonscrire le phénomène de la masturbation à l'adolescence.	(8)
	T.5 Comprendre que la qualité de sa vie comme être sexué dépendra de plus en plus de lui et de ce qu'il en fera.	(9)
	T.6 Se situer par rapport aux facteurs qui peuvent conditionner ses options personnelles dans l'exercice de sa sexualité.	(4)
	T.7 Se situer face à l'éveil sexuel.	(6)
2. Possède une connaissance éclairée de la relation homme-femme et des responsabilités qui l'accompagnent.	T.8 Reconnaître les diverses formes et significations que prend l'expression des sentiments des garçons et des filles.	(8)
	T.9 Dégager les composantes essentielles d'une relation sexuelle enrichissante.	(7)
	T.10 Situer la contraception dans le contexte global de la responsabilité sexuelle.	(11)
3. Acquière des connaissances et adopte des attitudes et des comportements dans un but préventif.	T.11 Connaître des types d'exploitation sexuelle possibles et les recours offerts à ce sujet.	(4)
4. Clarifie son projet sexuel en fonction de la société dans laquelle il vit.	T.12 Respecter la diversité des orientations sexuelles et des choix de comportements.	(6)

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS TERMINAUX	NOMBRE D'OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES
Que l'élève:	L'élève sera capable de:	
	2^e cycle	
1. Développe une image positive de lui-même et adopte des attitudes éclairées à l'égard de sa sexualité adolescente.	T.1 Se situer face aux responsabilités associées à la maturité sexuelle biologique.	(4)
	T.2 Comprendre l'importance d'assumer ses positions personnelles quant à sa vie sexuelle.	(7)
2. Possède une connaissance éclairée de la relation homme-femme et des responsabilités qui l'accompagnent.	T.3 Compléter ses connaissances concernant les composantes de la relation sexuelle.	(5)
	T.4 Compléter ses connaissances concernant la reproduction et la contraception.	(5)
	T.5 Reconnaître l'importance du plaisir dans la sexualité.	(5)
	T.6 Comprendre les implications des relations sexuelles durant l'adolescence.	(5)
	T.7 Circonscrire les attentes et les exigences que comporte la relation du couple.	(6)
3. Acquière des connaissances et adopte des attitudes et des comportements dans un but préventif.	T.8 Adopter une attitude éclairée et responsable vis-à-vis des maladies transmises sexuellement.	(10)
	T.9 Se situer de façon critique face aux divers types d'exploitation sexuelle possibles.	(5)
4. Clarifie son projet sexuel en fonction de la société dans laquelle il vit.	T.10 Se situer face à la diversité des rôles et stéréotypes de rôles sexuels.	(4)

Nous tenons à noter ici que les objectifs d'apprentissage sont élaborés en fonction des cycles. Ce document ne présente pas de répartition des contenus et des objectifs pour chacune des années scolaires. Nous laissons au milieu le soin d'effectuer ces répartitions. Nous croyons que les parents et les enseignants sauront ajuster les objectifs à la réalité de leur milieu. Nous les invitons donc à se concerter et à répartir, d'après la connaissance qu'ils ont des jeunes de leur milieu, les contenus et les objectifs.

**objectifs
terminaux et intermédiaires
1^{er} cycle**

CONTENU DU VOLET

Les pages suivantes donnent la description détaillée du volet; elles reprennent chaque objectif d'apprentissage de manière explicite et complète, en indiquant les *objectifs terminaux*, les *objectifs intermédiaires* et les *éléments d'apprentissage* qui s'y rattachent.

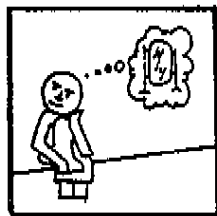
Pour avoir une bonne compréhension du volet, il importe de saisir l'unité et la dynamique propres à chaque fiche.

Les *objectifs intermédiaires* sont présentés souvent de manière graduelle et progressive. On part très souvent du jeune: ses connaissances, ses sentiments, son expression verbale, ses discussions avec les copains. On fait appel à sa responsabilité de choisir son développement personnel. Il y a là un procédé pédagogique susceptible de soulever et de maintenir l'intérêt du jeune, mais aussi une visée éducative d'autonomie, d'intégration et de cohérence personnelle. On comprend cependant que l'enseignant se doit de compléter l'information des jeunes, de les aider à atteindre les objectifs terminaux signalés et à vivre les valeurs qui leur sont sous-jacentes.

La colonne *éléments d'apprentissage* contient des éléments variés qu'il faut savoir distinguer, équilibrer et hiérarchiser. Elle implique des apprentissages d'ordre différent: connaissances, attitudes, comportements. Elle évoque fréquemment des réponses divergentes des élèves. Et ces éléments sont souvent présentés comme des suggestions ou des illustrations pour le maître. Le maître ne doit donc pas considérer ces matériaux comme exhaustifs et impératifs. Il lui revient d'évaluer ces éléments et de juger ceux qui sont essentiels.

Dans ces mêmes éléments d'apprentissage, notamment quand il s'agit de l'expression des sentiments du jeune, les aspects négatifs de la sexualité sont souvent évoqués. En voulant redonner à la sexualité son aspect positif, il ne faudrait pas escamoter la complexité du réel et particulièrement la complexité du vécu des jeunes. C'est à travers cette dialectique positif-négatif que le jeune progresse. Si les objectifs d'apprentissage doivent être positifs, il importe que l'expression des sentiments permette d'établir la part de négatif inhérente au vécu.

Enfin, il ne faut jamais perdre de vue que les objectifs intermédiaires et les éléments d'apprentissage ne doivent pas être vus de manière disparate et désordonnée, mais comme un *tout organique*, en liaison les uns avec les autres et toujours au service de l'objectif terminal.



THÈME: Croissance sexuelle humaine.

OBJECTIF TERMINAL 1

CIRCONSCRIRE CHEZ LUI LES MANIFESTATIONS DE SA CROISSANCE SEXUELLE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

1.1 Se rappeler les changements anatomiques, physiologiques et psychologiques dus à la puberté.

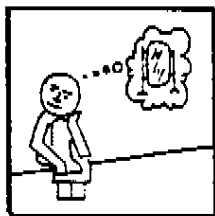
- *changements anatomiques:*
 - croissance rapide du corps
 - développement de certains organes (seins, pénis)
 - formation des hanches
 - élargissement du bassin
 - développement musculaire
 - apparition de poils
 - mue de la voix
 - etc.
- *changements physiologiques:*
 - capacité de production d'hormones sexuelles amenant le cycle menstruel et l'éjaculation
- *changements psychologiques:*
 - plus grande autonomie
 - fragilité émotive
 - centré sur ce qui lui arrive
 - davantage attiré par les personnes de l'autre sexe
 - amitié — amour
 - besoin de solitude
 - besoin d'intimité
 - sensations nouvelles
 - etc.

1.2 Reconnaître chez lui les signes anatomiques, physiologiques et psychologiques des changements pubertaires.

- *signes anatomiques, physiologiques et psychologiques:*
 - menstruation
 - éjaculation
 - développement des seins
 - mue de la voix
 - apparition de poils
 - élargissement du bassin
 - rêves érotiques
 - etc.

1.3 Exprimer ses sentiments à l'égard des diverses manifestations de sa croissance sexuelle.

- *exemples de sentiments possibles:*
 - timidité
 - malaise de voir son corps changer
 - insécurité
 - joie
 - etc.



THÈME: Croissance sexuelle humaine.

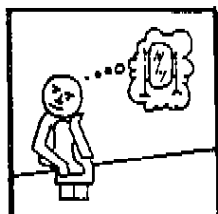
OBJECTIF TERMINAL 2

ACCEPTER LE CARACTÈRE INDIVIDUEL DE SON RYTHME DE CROISSANCE SEXUELLE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|---|---|
| <p>2.1 Observer si tous les jeunes de son âge ont le même rythme de croissance sexuelle.</p> <p>2.2 Constater le caractère individuel du rythme de croissance sexuelle.</p> <p>2.3 Exprimer ses sentiments à l'égard de son rythme de croissance sexuelle.</p> <p>2.4 Comparer ses sentiments à ceux de ses pairs en ce qui concerne les rythmes personnels de chacun.</p> <p>2.5 Montrer les avantages d'accepter son rythme individuel de croissance.</p> <p>2.6 Dire si les personnes finissent toutes par atteindre un jour un développement anatomique et physiologique complet.</p> | <p>— <i>éléments de comparaison:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• caractères sexuels secondaires• caractères sexuels primaires• relations avec les autres <p>— <i>sentiments:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• ce que j'aime et n'aime pas chez moi• ce que j'aimerais changer• ce que je ne peux changer <p>— <i>avantages:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• estime de soi• confiance en soi• ouverture aux autres• sérénité• etc. <p>— toutes, sauf en cas de mauvais fonctionnement glandulaire</p> |
|---|---|



THÈME: Croissance sexuelle humaine.

OBJECTIF TERMINAL 3

SITUER LA PUBERTÉ DANS LE DÉVELOPPEMENT GLOBAL DE LA SEXUALITÉ.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

3.1 Rappeler les sentiments qu'il éprouve à l'égard de sa croissance sexuelle.

— *exemples de sentiments:*

- malaise
- inquiétude
- enthousiasme
- doute
- normalité-anormalité
- solitude
- etc.

3.2 Trouver avec ses pairs les raisons d'être des sentiments qu'ils éprouvent.

— *raisons:*

- changements rapides
- changements multiples
- changements profonds
- incompréhension de ce qui se passe
- acceptation par les autres
- plus d'autonomie
- etc.

3.3 Discuter avec ses parents pour savoir s'ils éprouvent les mêmes sentiments que lui à l'égard de leur sexualité.

— *états à l'adolescence comparés aux états à l'âge adulte du point de vue:*

- psycho-affectif
- physique
- social

3.4 Discuter avec ses parents de la raison d'être des différences dans les sentiments éprouvés à l'adolescence et à l'âge adulte.

— *raison d'être:*

- maturité psychologique, physiologique, affective, sociale
- connaissance de soi
- autonomie
- expérience

3.5 Dégager l'aspect transitoire de l'adolescence.

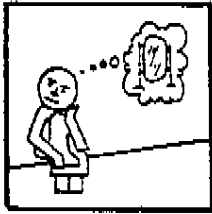
— *notion de transition*

— *notion de préalable à la sexualité adulte*

3.6 Discuter de l'importance de l'adolescence.

— *importance:*

- ouverture à la sexualité adulte
- développement personnel important
- vision nouvelle de la vie:
 - des autres
 - de l'avenir
 - de soi
 - de la société
 - de l'amitié
 - de l'amour



THÈME: Masturbation.

OBJECTIF TERMINAL 4

COMPRENDRE LE PHÉNOMÈNE DE LA MASTURBATION À L'ADOLESCENCE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|---|
| 4.1 Dire ce que signifie pour lui le terme «masturbation». | — <i>définition:</i>
«auto-stimulation volontaire destinée à l'obtention d'un plaisir érotique»
(Katchadourian et al. <i>la sexualité humaine</i>) |
| 4.2 Indiquer les mythes courants se rapportant à la masturbation. | — <i>mythes:</i> <ul style="list-style-type: none"> • danger de surdité • danger de maladie mentale • danger de maladie de l'épiderme • etc. — <i>fondements:</i> <ul style="list-style-type: none"> • origine • données scientifiques |
| 4.3 Distinguer certains termes se rapportant à la masturbation. | — <i>définition de termes:</i> <ul style="list-style-type: none"> • tendance masturbatoire • acte masturbatoire • masturbation compulsive |
| 4.4 Associer la masturbation aux caractéristiques de la croissance sexuelle. | — <i>causes de la masturbation:</i> <ul style="list-style-type: none"> • facteurs biologiques • éveil sexuel — <i>étape possible dans la découverte de la sexualité génitale: tendance normale</i>
— <i>caractère non obligatoire de l'acte de masturbation</i>
— <i>étape vers l'intégration harmonieuse de ses pulsions sexuelles</i> |
| 4.5 Discuter de l'existence de ce phénomène à l'adolescence chez les filles et chez les garçons. | — <i>fréquence</i> |
| 4.6 Identifier les sentiments à l'égard de la masturbation. | — <i>sentiments:</i> <ul style="list-style-type: none"> • plaisir • détente • curiosité • culpabilité • anxiété • gêne • isolement • connaissance de soi • etc. |

4.7 Identifier les effets d'un comportement masturbatoire compulsif et obsessionnel.

4.8 Dire ce que serait une attitude positive à l'égard de la masturbation.

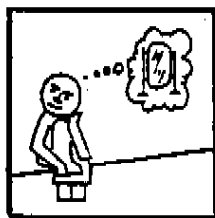
— *effets:*

- danger pour la santé physique, psychique et le développement psycho-affectif

→ *distinction entre le phénomène de la masturbation et l'habitude compulsive*

— *s'accepter comme être en cheminement*

— *chercher à communiquer avec les autres par des amitiés, des relations sociales, des loisirs enrichissants*



THÈME: Options personnelles.

OBJECTIF TERMINAL 5

COMPRENDRE QUE LA QUALITÉ DE SA VIE COMME ÊTRE SEXUÉ DÉPENDRA DE PLUS EN PLUS DE LUI ET DE CE QU'IL EN FERA.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

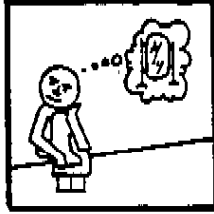
- | | |
|--|---|
| 5.1 Nommer les personnes qui avaient une grande influence sur ses prises de décisions concernant sa vie sexuelle lorsqu'il était enfant. | — <i>personne:</i> <ul style="list-style-type: none"> • les parents • les frères et sœurs plus âgés • les enseignants • lui-même • les religieux • le groupe d'amis |
| 5.2 Reconnaître l'influence déterminante de ses parents dans son développement sexuel. | — <i>influences sur:</i> <ul style="list-style-type: none"> • le développement de son identité sexuelle • la connaissance des rôles • la connaissance des normes et valeurs liées à la sexualité • la construction de l'image du couple — <i>notion d'autorité</i>
— <i>rôle éducatif des parents</i>
— <i>notion d'expérience de vie des parents</i> |
| 5.3 Reconnaître d'autres influences marquantes dans son développement sexuel. | — <i>autres influences:</i> <ul style="list-style-type: none"> • les pairs • les médias • les idoles • les modes vestimentaires |
| 5.4 Indiquer dans la vie adulte, les facteurs susceptibles d'influencer la prise de décision concernant la vie sexuelle. | — <i>facteurs:</i> <ul style="list-style-type: none"> • les individus eux-mêmes avec les influences qui les ont marqués • les partenaires • la société en général, par ses coutumes et ses lois |
| 5.5 Discuter avec ses pairs et sa famille des décisions et contraintes que les uns et les autres rencontrent face à la sexualité | |
| 5.6 Situer la période de l'adolescence du point de vue de la responsabilité personnelle à l'égard de la sexualité. | — <i>caractéristiques:</i> <ul style="list-style-type: none"> • période d'ouverture à une plus grande autonomie • période de recherche de ce qu'il veut être • période d'intégration des diverses dimensions de la sexualité humaine |
| 5.7 Comprendre qu'il prend, et est appelé à prendre de plus en plus, ses propres décisions concernant sa vie sexuelle. | — <i>évolution de l'hétéronomie vers l'autonomie</i> |

5.8 Analyser les implications liées à la plus grande autonomie de décision que connaissent les adolescents.

— *implication personnelles:*

- sa liberté et ses responsabilités sont de plus en plus près de celles des adultes
- une plus grande connaissance des réalités sexuelles lui est nécessaire
- une plus grande connaissance de soi et de l'autre lui est nécessaire

5.9 Exprimer ses sentiments à l'égard de cette ouverture plus grande à l'autonomie.



THÈME: Options personnelles.

OBJECTIF TERMINAL 6

**SE SITUER PAR RAPPORT AUX FACTEURS QUI PEUVENT
CONDITIONNER SES OPTIONS PERSONNELLES DANS L'EXERCICE
DE SA SEXUALITÉ.**

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

6.1 Dresser une liste des facteurs qui ont une influence sur ses décisions sur le plan sexuel.

- *facteurs:*
 - ses désirs, ses émotions, ses sentiments
 - les lois
 - les coutumes
 - des valeurs (amour, respect, affirmation de soi, etc.)
 - les conséquences de ses actions
 - des personnes (parents, amis, etc.)
 - la religion
 - etc.

6.2 Comparer sa liste à celle de ses pairs.

- *comparaison avec les groupes (amis intimes, groupes d'appartenance plus large, groupe de classe):*
 - facteurs communs
 - facteurs différents
 - etc.

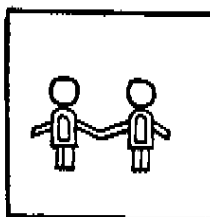
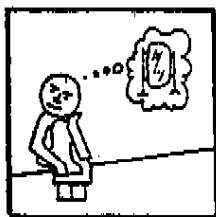
6.3 Associer ces facteurs d'influence aux valeurs et aux contre-valeurs qui les sous-tendent.

- *valeurs:*
 - amour
 - tendresse
 - responsabilité
 - sécurité
 - autonomie
 - prudence
 - estime de soi
 - dignité humaine
 - croissance personnelle
 - respect
 - liberté
 - plaisir
 - etc.

- *contre-valeurs:*
 - asservissement
 - égoïsme
 - domination
 - dépendance
 - violence
 - etc.

6.4 Évaluer l'impact de ces facteurs d'influence sur son développement personnel et social.

- *impact possible sur sa vie:*
 - enrichissement
 - dévalorisation
 - dépersonnalisation
 - connaissance
 - contrainte
 - clarification
 - etc.



THÈME: L'éveil sexuel.

OBJECTIF TERMINAL 7

SE SITUER FACE À L'ÉVEIL SEXUEL.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

7.1 Rappeler les manifestations de l'éveil sexuel.

— *manifestations d'ordre physiologique:*

- sécrétions vaginales chez la fille
- érection chez le garçon
- rougissement
- nervosité
- etc.

— *manifestations d'ordre émotif:*

- timidité
- attrait pour l'autre
- désir de plaire à l'autre
- plaisir
- bien-être
- susceptibilité
- etc.

7.2 Exprimer les sentiments qu'il éprouve à l'égard de ces manifestations.

— *exemples de sentiments:*

- inquiétude
- tendresse
- amour
- joie
- honte
- crainte
- anxiété
- émoi
- peur
- souci
- emportement
- enthousiasme
- emballement
- culpabilité
- etc.

7.3 Dégager les principaux motifs qui provoquent ces sentiments.

— *exemples de motifs:*

- approbation — désapprobation du groupe de pairs et des parents
- réactions de l'autre
- nouveauté
- attrait pour l'autre
- attrait de l'autre envers soi
- croissance personnelle
- convenance
- etc.

7.4 Analyser les motifs évoqués précédemment.

— *éléments d'analyse:*

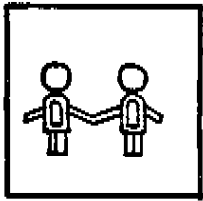
- notion de normalité
- référence aux valeurs morales et religieuses
- croissance personnelle
- etc.

7.5 Discuter avec ses pairs et ses parents sur les jugements qu'ils portent sur les sentiments éprouvés.

7.6 Réévaluer sa position face à l'éveil sexuel.

— *position:*

- capacité de faire un jugement personnel
- apprendre à devenir maître d'œuvre de ses traits sexuels



THÈME: L'agir sexuel.

OBJECTIF TERMINAL 8

RECONNAÎTRE LES DIVERSES FORMES ET SIGNIFICATIONS QUE PREND L'EXPRESSION DES SENTIMENTS DES GARÇONS ET DES FILLES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

8.1 Décrire avec ses propres termes les sentiments entre deux personnes lorsqu'elles se rencontrent ou lorsqu'elles se fréquentent comme garçon et fille.

— *exemples de sentiments:*

- amitié
- tendresse
- amour
- égoïsme
- etc.

8.2 Dire comment se manifestent très souvent ces sentiments à l'adolescence.

— *comportements d'approche et d'invite possibles;*

- sourire
- taquiner
- se prendre la main
- regard insistant et chaleureux
- faire des appels téléphoniques
- adresser souvent la parole
- aider dans les travaux scolaires
- proposer d'aller faire du sport ensemble, d'aller au cinéma, etc.
- offrir de partager un repas
- offrir de rendre des services, comme porter les livres, garder sa place, tenir la bicyclette, etc.
- inviter à une rencontre de jeunes
- se «tirailler»
- s'embrasser
- etc.

8.3 Dire ce que signifie pour soi ces comportements d'approche et d'invite.

8.4 Comparer sa perception des approches avec celles qu'ont les personnes de l'autre sexe.

— *différences d'approches chez les garçons — chez les filles*

8.5 Faire connaître les approches qu'il accepte et favorise.

— *expression de l'élève:*

- ce qu'il accepte
- ce qu'il n'accepte pas

8.6 Décrire ses réactions aux diverses approches.

— *réactions verbales et non verbales:*

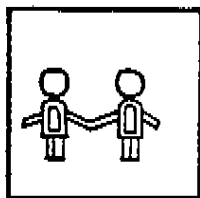
- aux approches qu'il favorise
- aux approches qu'il défavorise

8.7 Dire ce que signifient les réactions des autres à ses approches.

8.8 Trouver les motifs de ces diverses réactions.

— *exemples de motifs:*

- respect — non-respect de la part de l'autre
- sentiment partagé comparé à sentiment non partagé
- valeurs morales, religieuses
- etc.



THÈME: Agir sexuel.

OBJECTIF TERMINAL 9

DÉGAGER LES COMPOSANTES ESSENTIELLES D'UNE RELATION SEXUELLE ENRICHISANTE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|--|
| <p>9.1 Décrire ce qu'est pour lui une relation sexuelle.</p> <p>9.2 Nommer différentes formes que peuvent prendre les relations sexuelles.</p> <p>9.3 Indiquer les motifs qui amènent les personnes à vivre ces formes de relation sexuelle.</p> <p>9.4 Constater que l'un ou l'autre des motifs énumérés précédemment peut inspirer la forme de relation chez une ou chez les deux personnes concernées selon le cas.</p> <p>9.5 Indiquer les conséquences possibles (positives et négatives) des diverses formes de relation sexuelle sur la qualité de la relation.</p> | <p>— <i>aspect physique</i>
— <i>aspect affectif</i></p> <p>— <i>formes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • union amoureuse • aventures sexuelles <p>— <i>motifs possibles:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • pour satisfaire un besoin physiologique • par amour • pour la recherche du plaisir • pour des raisons de fécondité • par besoin de communication • pour garder un amour • pour faire comme les autres • pour faire plaisir • par curiosité • par désir de l'autre • pour dominer quelqu'un • etc. <p>— <i>conséquences positives:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • amour grandi • grossesse désirée • plaisir mutuel • croissance personnelle • communication profonde • etc. <p>— <i>conséquences négatives:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • déception • image négative de soi • image négative de la relation sexuelle • grossesse indésirée • désabusement • maladies transmises sexuellement • désapprobation sociale |
|--|--|

9.6 Situer les relations sexuelles précoces dans cette grille d'analyse.

— cf. 9.5

9.7 À partir des réflexions précédentes décrire les composantes d'une relation sexuelle enrichissante.

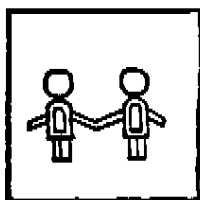
— *composantes:*

- plaisir, érotisme
- affection, tendresse
- amour, engagement
- entente et contrôle de la fécondité

9.8 Indiquer les conditions nécessaires à une relation sexuelle enrichissante.

— *conditions nécessaires:*

- désir et consentement commun
- amour — affection
- respect — confiance
- connaissance de soi
- connaissance de l'autre
- climat de sécurité et de confiance
- maturité



THÈME: Contraception.

OBJECTIF TERMINAL 10

SITUER LA CONTRACEPTION DANS LE CONTEXTE GLOBAL DE LA RESPONSABILITÉ SEXUELLE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

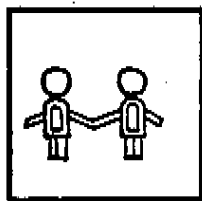
10.1	Dire ce qu'il sait de la contraception.	— <i>connaissances des élèves</i>
10.2	Exprimer ses sentiments à l'égard des méthodes contraceptives.	— <i>exemples:</i> • liberté • culpabilité • peur • estime de soi • etc.
10.3	Discuter de la responsabilité masculine et féminine dans la régulation des naissances et la contraception.	— <i>notion de responsabilité commune ou de responsabilité parentale</i>
10.4	Distinguer les méthodes selon leur mode d'action.	— <i>modes d'action:</i> • blocage de la fécondation et de l'ovulation • blocage de la nidation du développement foetal • méthodes de régulation des naissances et contraception masculine et féminine
10.5	Présenter les principales méthodes, leur efficacité, les effets secondaires et leur pertinence à l'époque de l'adolescence.	— <i>types de méthodes</i> • Chimiques: pilules, spermicide • Mécaniques: stérilet, diaphragme, condom. • Chirurgicales: ligature, vasectomie • Autres: Ogino-Knauss, Sympto-thermique, Bellings et abstention.
10.6	Distinguer contraception et interruption de grossesse (avortement).	— <i>nature de la contraception</i> — <i>nature de l'interruption de grossesse (avortement)</i> — <i>lien entre absence de contraception et interruption de la grossesse (avortement)</i>
10.7	Indiquer les lieux où l'information et les services concernant la régulation des naissances et la contraception sont possibles, gratuits et confidentiels.	— <i>lieux:</i> • clinique de planning • cabinet médical • Association de planification de naissance • centre de santé des femmes • service de régulation des naissances
10.8	S'informer sur les taux de grossesses et d'avortements dans un groupe d'âge considéré.	
10.9	Connaître l'existence de certaines positions morales et religieuses concernant la contraception.	

10.10 Reconnaître l'importance de la planification des naissances.

- *but commun des moyens de régulation des naissances et des méthodes contraceptives*
- *notion de contrôle des conséquences de l'agir sexuel*
- *notion de responsabilité commune des deux partenaires*
- *notion de planification et de responsabilité parentale*

10.11 Lier la responsabilité sexuelle au projet personnel de vie sexuelle.

- *choix*
- *attente*
- *liberté et responsabilité*



THÈME: Exploitation sexuelle.

OBJECTIF TERMINAL 11

CONNAÎTRE DES TYPES D'EXPLOITATION SEXUELLE POSSIBLES ET LES RECOURS OFFERTS À CE SUJET.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

11.1 Nommer les types d'exploitation sexuelle.

— *types d'exploitation sexuelle:*

- viol, prostitution homosexuelle ou hétérosexuelle, inceste, pornographie (par les revues, films, danseuses et danseurs nus, gadgets, etc.), harcèlement sexuel et contraintes des pratiques courantes chez les jeunes

— *motifs de l'exploitation sexuelle*

11.2 Présenter les ressources et organismes auxquels on peut recourir en cas de besoin et selon le type d'exploitation sexuelle.

— *ressources familiales:*

- parents, frères et sœurs plus âgés
- Parents-secours.

— *ressources professionnelles:*

- enseignant, infirmière, travailleur social, policier, directeur de la protection de la jeunesse, clinique de planning familial, etc.

— *rôle des personnes-ressources qui ne lui sont pas familières*

— *façon de les joindre*

11.3 Rappeler les conséquences légales de certaines formes d'exploitation sexuelle.

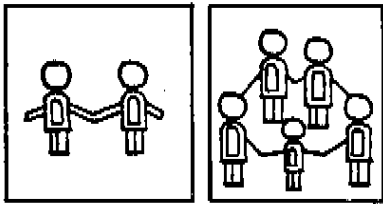
— *articles du code criminel se rapportant au viol, à l'inceste, à la prostitution, etc.*

11.4 Préciser les attitudes personnelles qu'il est souhaitable d'adopter vis-à-vis de ces situations.

— *exemples d'attitude:*

- prudence
- assurance
- vigilance
- etc.

— *retour critique sur certaines situations vécues*



THÈME: Orientation sexuelle.

OBJECTIF TERMINAL 12

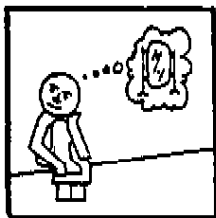
RESPECTER LA DIVERSITÉ DES ORIENTATIONS SEXUELLES ET DES CHOIX DE COMPORTEMENT.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|---|--|
| <p>12.1 Décrire sommairement les diverses orientations sexuelles qui caractérisent les êtres humains.</p> | <p>— <i>orientation dominante:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • hétérosexualité <p>— <i>orientations minoritaires:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • homosexualité • bisexualité |
| <p>12.2 Dégager les étapes de l'évolution psycho-sexuelle.</p> | <p>— <i>diverses étapes de croissance:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • phase orale, phase anale, phase génitale, latence, phase homosexuelle, phase hétérosexuelle, phase hétérosexuelle élective |
| <p>12.3 Évoquer les variables du cheminement de chacun.</p> | <p>— <i>durée, séquence, contexte</i></p> <p>— <i>phénomènes provisoires dans la vie</i></p> <p>— <i>notions de blocage et de régression</i></p> |
| <p>12.4 Indiquer les choix possibles dans l'expression de la sexualité humaine.</p> | <p>— <i>forme de vie:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • de couple • seul <p>— <i>vie génitale active, remise à plus tard, abstention définitive</i></p> |
| <p>12.5 Nommer les raisons qui peuvent motiver les choix précédents.</p> | <p>— <i>raisons:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • attrait pour l'autre • affection • plaisir • incapacité d'entrer en relation (peur, refoulement) • sentiment de ne pas être prêt (attendre d'être amoureux) • motifs religieux ou moraux (attente du mariage, célibat religieux) • autonomie personnelle à protéger contre les pressions sociales (groupe, mass média, autres adultes) • autres motifs |
| <p>12.6 Identifier les raisons de respecter les personnes en matière d'orientation et de comportement sexuels.</p> | <p>— <i>examen des notions de pluralisme et de normalité</i></p> <p>— <i>droit au respect de chaque personne humaine quelle qu'elle soit (cf. Chartes des droits et libertés de la personne)</i></p> |

objectifs
terminaux et intermédiaires
2^e cycle



THÈME: Croissance sexuelle humaine.

OBJECTIF TERMINAL 1

SE SITUER FACE AUX RESPONSABILITÉS ASSOCIÉES À LA MATURITÉ SEXUELLE BIOLOGIQUE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

1.1 Décrire les capacités nouvelles de son corps.

- *capacités:*
 - capacité d'avoir une relation sexuelle complète
 - capacité de procréer

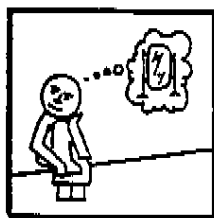
1.2 Identifier les responsabilités personnelles qu'imposent les capacités d'un corps adulte.

- *responsabilités envers lui-même:*
 - hygiène corporelle
 - conscience de ce qui se passe chez lui
 - connaissance des implications de ses actions sur le plan génital et affectif
 - maîtrise de son agir en fonction des implications diverses que ce pouvoir d'adulte entraîne
- *responsabilités envers les autres:*
 - respect des sentiments, des émotions et des désirs de l'autre
 - respect du niveau d'engagement que l'autre valorise ou accepte
 - connaissance des implications de son action sur le plan sexuel et affectif pour la vie de l'autre

1.3 Indiquer certaines valeurs pouvant lui servir de guide dans l'expression sexuelle.

- *valeurs:*
 - amour, tendresse, enrichissement mutuel, respect de l'autre, responsabilité, autonomie, etc.

1.4 Exprimer ses sentiments à l'égard de ces nouvelles responsabilités.



THÈME: Options personnelles.

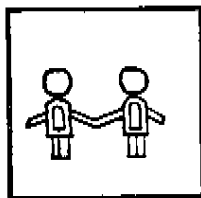
OBJECTIF TERMINAL 2

COMPRENDRE L'IMPORTANCE D'ASSUMER SES OPTIONS PERSONNELLES QUANT À SA VIE SEXUELLE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|---|---|
| <p>2.1 Se rappeler les facteurs ayant une influence sur ses décisions.</p> | <p>— cf. objectif 6, secondaire 1^{er} cycle</p> |
| <p>2.2 Se rappeler les implications des développements physiologiques, psychologiques et sociaux ayant lieu à l'adolescence.</p> | <p>— cf. objectif 5, secondaire 1^{er} cycle</p> |
| <p>2.3 Se rappeler les exigences qu'implique la plus grande autonomie d'une vie adulte.</p> | <p>— cf. objectif 5, secondaire 1^{er} cycle</p> |
| <p>2.4 À même les considérations apportées en 2.1, 2.2 et 2.3, Indiquer les options qui s'offrent à lui quant à la façon d'assumer sa sexualité adulte.</p> | <p>— <i>Exemples:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • suivre la mode • se conformer aux pressions et pratiques de certains groupes • se modeler sur les images présentées par les médias • obéir à ses parents • se laisser dominer par un partenaire • s'affirmer égoïstement • s'affirmer personnellement en tenant compte de ses valeurs et du contexte social • etc. |
| <p>2.5 Dégager les conséquences personnelles des options relatives à la prise en charge d'une sexualité adulte.</p> | <p>— <i>conséquences personnelles:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • pour le développement personnel • pour l'estime de soi • pour le développement d'une relation de couple épanouissante • pour une relation de travail valorisante • etc. |
| <p>2.6 Décrire avec ses propres termes l'option qui lui semble la plus favorable et les raisons qui la justifient.</p> | |
| <p>2.7 Exprimer les sentiments qu'il éprouve dans la recherche d'une option personnelle sur ces sujets.</p> | <p>— <i>sentiments:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • satisfaction d'avoir la possibilité de faire un choix personnel • perplexité, malaise devant les difficultés qu'il rencontre ou des pressions qu'il subit |



THÈME: Agir sexuel.

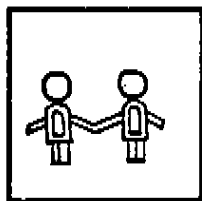
OBJECTIF TERMINAL 3

COMPLÉTER SES CONNAISSANCES CONCERNANT LES
COMPOSANTES DE LA RELATION SEXUELLE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|---|
| <p>3.1 Préciser ses interrogations quant à la rencontre sexuelle génitale et rechercher l'information pertinente.</p> <p>3.2 Dire ce qui distingue les garçons et les filles dans les réactions associées à la relation sexuelle.</p> <p>3.3 Démystifier l'image que donnent les médias de la rencontre sexuelle.</p> <p>3.4 Comprendre qu'une relation ou une vie de couple réussie exige des conditions particulières.</p> <p>3.5 Connaître les effets des alcools et des drogues sur la relation sexuelle génitale.</p> | <p>— <i>selon les interrogations des élèves:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• attentes et expressions des élèves
<p>— <i>exemples:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• image du Prince Charmant, du phallocrate ou du Don Juan• image de la belle princesse, de la femme passive, de la femme fatale• relation toujours harmonieuse• silence sur l'utilisation de la contraception• l'orgasme infaillible et à volonté• etc.
<p>— <i>conditions:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• adaptation• compréhension• communication• ajustement• sens du compromis• respect• sécurité• maturité• amour, désir• connaissance de soi
<p>— <i>effets:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• effets d'ordre physiologique• perte du contrôle de soi• effets psychologiques négatifs |
|--|---|



THÈME: Contraception.

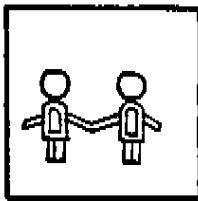
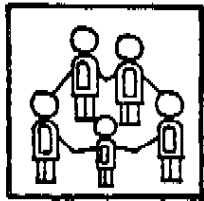
OBJECTIF TERMINAL 4

COMPLÉTER SES CONNAISSANCES CONCERNANT LA REPRODUCTION, LA RÉGULATION DES NAISSANCES ET LA CONTRACEPTION.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|--|
| <p>4.1 Préciser ses interrogations quant à la reproduction, la régulation des naissances et la contraception.</p> <p>4.2 Compléter ses connaissances sur les moyens de contrôle de la fécondité.</p> <p>4.3 Dire ce qu'il pense de l'éventualité d'utiliser l'une ou l'autre des méthodes contraceptives et de régulation des naissances.</p> <p>4.4 Obtenir le ou les points de vue de son entourage sur la régulation des naissances et la contraception.</p> <p>4.5 Reconnaître la nécessité d'une procréation responsable.</p> | <p>— <i>revoir l'objectif 10 du 1^{er} cycle du sec. et compléter les informations</i></p> <p>— <i>éléments de réflexion:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• avantages• désavantages• sentiments personnels• situation de vie différente <p>— <i>environnement:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• dans sa famille• ses amis• médias• les diverses confessions religieuses <p>— <i>notions relatives:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• notion de personne responsable• notion de paternité et de maternité responsable |
|--|--|



THÈME: Le plaisir.

OBJECTIF TERMINAL 5

RECONNAÎTRE L'IMPORTANCE DU PLAISIR DANS LA SEXUALITÉ HUMAINE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

5.1 Dire avec ses propres termes ce que signifie pour lui le plaisir.

- *exemples:*
- le plaisir, c'est de recevoir
 - le plaisir, c'est de donner
 - le plaisir, c'est de partager
 - le plaisir procure du bien-être
 - etc.

5.2 Indiquer les différentes sortes de plaisirs que comporte la sexualité humaine.

- *plaisirs:*
- plaisir d'aimer et d'être aimé par l'autre
 - plaisir de la connivence, de la communication
 - *plaisir sensoriel:*
 - de trouver l'autre beau
 - de caresser l'autre et d'être caressé par lui
 - de l'orgasme
 - plaisir de construire ensemble, de réaliser des projets
 - plaisir que procure la naissance du bébé et l'allaitement

5.3 Identifier ce qu'apporte le plaisir à la sexualité humaine.

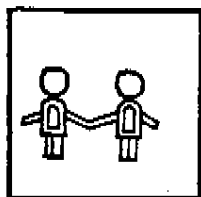
- *apports:*
- du bien-être
 - l'épanouissement
 - l'appréciation de l'autre
 - une communication plus étroite entre les personnes

5.4 Décrire les conséquences négatives de la recherche exclusive du plaisir dans la sexualité humaine.

- *conséquences négatives:*
- irresponsabilité
 - égoïsme
 - jalousie
 - despotisme
 - violence
 - exploitation sexuelle

5.5 Associer la valeur plaisir à d'autres valeurs fondamentales pour mener une vie sexuelle épanouie.

- *valeurs:*
- sens moral
 - liberté
 - dignité humaine
 - responsabilité
 - bien-être
 - respect de l'autre
 - partage
 - estime de soi et de l'autre
 - etc.



THÈME: Relations sexuelles adolescentes.

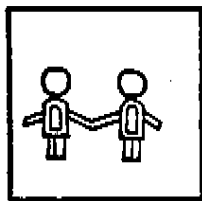
OBJECTIF TERMINAL 6

COMPRENDRE LES IMPLICATIONS DES RELATIONS SEXUELLES DURANT L'ADOLESCENCE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

6.1 Identifier les principales conditions devant fonder une relation saine et responsable.	— <i>conditions:</i> • consentement mutuel • capacité d'en assumer les responsabilités et les conséquences • maturité • sécurité psychologique • absence de maladies transmises sexuellement
6.2 Connaître les conséquences pour le garçon et la fille d'une grossesse à l'adolescence.	— <i>conséquences pour le garçon et la fille:</i> • implications physiques • implications psychologiques • implications sociales, familiales • implications pour le développement et l'avenir de l'adolescent et de l'adolescente
6.3 Connaître les conséquences pour l'enfant à naître.	— <i>conséquences pour l'enfant à naître:</i> • santé mentale et physique • absence de parents
6.4 Indiquer les mesures à prendre pour une sexualité responsable.	— <i>mesures:</i> • contraception • abstinence
6.5 Connaître les ressources et les solutions possibles en cas de grossesse à l'adolescence.	— <i>ressources:</i> • famille • organismes de soutien (C.L.S.C., C.S.S., etc.) — <i>solutions (avantages et inconvénients):</i> • garde de l'enfant • interruption de grossesse: types, risques médicaux, aspect légal et moral • adoption
6.6 Énoncer ses critères de décision personnels quant à l'activité sexuelle.	— <i>critères de décision:</i> • critères moraux • critères sociaux • critères de développement personnel



THÈME: Projet personnel de relation de couple.

OBJECTIF TERMINAL 7

CIRCONSCRIRE LES ATTENTES ET LES EXIGENCES QUE COMPORTE LA RELATION DE COUPLE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

7.1 Décrire l'homme ou la femme qu'il voudrait être.

- *réponses personnelles*
- *aspects possibles:*
 - caractéristiques physiques, intellectuelles, affectives
 - vision d'un modèle idéal

7.2 Partant de l'observation, identifier les comportements possibles de l'homme et de la femme dans la vie de couple et dans le travail.

- *comportements de domination:*
 - autoritarisme, égoïsme, tâches familiales inégalement assumées
- *comportements d'égalité:*
 - complémentarité, respect, prévenance, autonomie, altruisme, concertation dans l'éducation des enfants

7.3 Identifier les aspects importants dans un lien de couple.

- *aspects possibles:*
 - *plan affectif:*
 - concepts personnels de beauté
 - critères de personnalité
 - tendresse
 - amour
 - amitié
 - érotisme
 - estime
 - détente
 - *plan relationnel:*
 - dépendance opposée à autonomie
 - sens de l'engagement
 - respect de la personne
 - écoute
 - souci de l'autre
 - entraide
 - disponibilité
 - tolérance
 - réciprocité
 - compréhension
 - *plan intellectuel:*
 - goûts et intérêts compatibles
 - *plan moral:*
 - justice
 - fidélité
 - bonté
 - force de caractère
 - honnêteté
 - authenticité

7.4 Évaluer les moyens de réaliser cette vie de couple.

7.5 Échanger sur la nécessité de préparer une vie de couple.

7.6 Indiquer des ressources susceptibles de l'aider à préparer une vie de couple.

- *plan social:*
 - engagement social
 - travail

— *moyens:*

- exigence de réalisme
- respect de la personnalité du conjoint
- compatibilité de caractères et de goûts
- désir de construire constamment un équilibre entre projets individuels et projets de couple

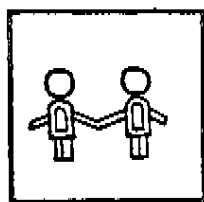
— *inexpérience personnelle*

— *effets d'un tel projet dans sa vie*

— *complexité du projet*

— *ressources:*

- ses parents
- ses frères et sœurs aînés
- ses grands-parents
- centre de consultation jeunesse
- lectures
- organismes spécialisés pour préparer au mariage et à la vie de couple



THÈME: Les maladies transmises sexuellement.

OBJECTIF TERMINAL 8

ADOPTER UNE ATTITUDE ÉCLAIRÉE ET RESPONSABLE VIS-À-VIS DES MALADIES TRANSMISES SEXUELLEMENT.

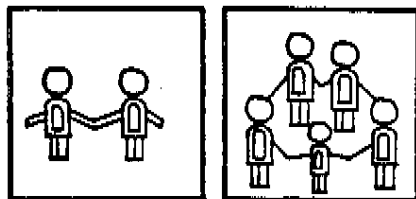
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

8.1	Définir les maladies transmises sexuellement.	— <i>définition:</i> maladies qui se transmettent lors des relations sexuelles
8.2	Discuter des tabous concernant ces maladies.	— <i>tabous:</i> - c'est une faute morale - il faut en avoir honte et se cacher - ces maladies ne frappent que les classes sociales défavorisées, les autres ethnies
8.3	Indiquer les principaux types de maladies transmises sexuellement et leurs causes.	— <i>types et causes:</i> - la blennorragie: due au gonocoque (bactérie) - la syphilis: due au tréponème pâle (microbe) - l'herpès génital: de type viral
8.4	Indiquer les effets ainsi que le traitement des maladies transmises sexuellement.	— <i>effets chez l'homme et la femme</i> — <i>traitement chez l'homme et la femme</i>
8.5	Indiquer les symptômes de ces maladies.	— <i>symptômes chez l'homme</i> — <i>symptômes chez la femme</i>
8.6	Indiquer les mesures préventives.	— <i>mesures préventives:</i> - préservatif - abstinence - connaissance intime du partenaire - souci de sa propre santé — <i>tests de dépistage</i>
8.7	Indiquer les conséquences à craindre si l'on néglige ces maladies.	— <i>conséquences:</i> - évolution des maladies - propagation
8.8	Discuter de la responsabilité envers le ou les partenaires dans le cas d'une maladie transmise sexuellement.	— <i>obligation de déclarer la maladie</i> — <i>se faire soigner</i>
8.9	Exprimer ses interrogations et ses craintes au sujet de ces maladies.	— <i>crainte de la réaction des parents</i>

8.10 Savoir où s'adresser en cas de maladie transmise sexuellement.

- *organismes:*
 - hôpitaux
 - C.L.S.C.
 - D.S.C.
- *Individus:*
 - médecin de famille
 - tout adulte en qui il a confiance
- *confidentialité du dossier, même chez les mineurs*



THÈME: Exploitation sexuelle.

OBJECTIF TERMINAL 9

SE SITUER DE FAÇON CRITIQUE FACE AUX DIVERS TYPES D'EXPLOITATION SEXUELLE POSSIBLES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

9.1 Nommer les types d'exploitation sexuelle dont les personnes peuvent être victimes.

— *types d'exploitation:*

- prostitution: homosexuelle et hétérosexuelle
- inceste
- pornographie
- nudité commerciale
- viol
- harcèlement sexuel
- modes et pratiques courantes

9.2 Indiquer la raison des divers types d'exploitation sexuelle.

— *raisons:*

- consommation de drogue et alcool
- profit
- domination d'un sexe sur l'autre
- etc.

9.3 Critiquer les formes de commercialisation de la sexualité.

9.4 Connaître les ressources et organismes auxquels on peut recourir en cas de besoin.

— *ressources:*

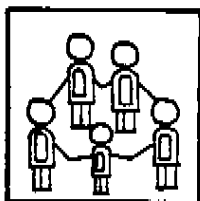
- ressources familiales: parents, frères et sœurs plus âgés, Parents-secours
- ressources professionnelles: enseignant, infirmière, travailleur social, policier, directeur de la protection de la jeunesse, agent de pastorale, etc.

— *rôle des personnes-ressources qui ne lui sont pas familières*

— *façon de les joindre*

9.5 Rappeler les sanctions prévues au Code criminel pour certaines formes d'exploitation sexuelle.

— *éléments du Code criminel pertinents*



THÈME: Rôles et stéréotypes de rôles sexuels.

OBJECTIF TERMINAL 10

SE SITUER FACE À LA DIVERSITÉ DES RÔLES ET STÉRÉOTYPES DE RÔLES SEXUELS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|---|---|
| <p>10.1 Reconnaître ce qui peut constituer des stéréotypes de rôles sexuels dans son vécu personnel.</p> | <p>— <i>stéréotypes de rôles sexuels dans les relations interpersonnelles:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • initiatives ouvertes • initiatives voilées • expressions verbales • expression non verbales <p>— <i>dans les orientations de vie:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • tâches quotidiennes • sports • loisirs • choix de carrière • etc. |
| <p>10.2 Reconnaître ce qui peut constituer des stéréotypes de rôles sexuels dans la société en général.</p> | <p>— <i>stéréotypes concernant:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • le travail • l'orientation professionnelle • la vie familiale • les personnages publics et des idoles du monde artistique ou sportif • les loisirs • la «gang» • l'école • la vie de quartier (amis, voisins, etc.) • etc. |
| <p>10.3 Indiquer des actions concrètes pour faire disparaître les stéréotypes de rôles sexuels.</p> | <p>— <i>actions individuelles (comportements individuels anti-stéréotypes)</i></p> <p>— <i>actions collectives:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • revues, mouvements, comités syndicaux s'occupant de la promotion des droits de la femme • législations nouvelles • Commission des droits de la personne • publicité anti-sexiste |
| <p>10.4 Exprimer un point de vue personnel éclairé sur ces questions.</p> | <p>— <i>réactions personnelles comparées aux réactions de son entourage</i></p> <p>— <i>justification de ses positions</i></p> |

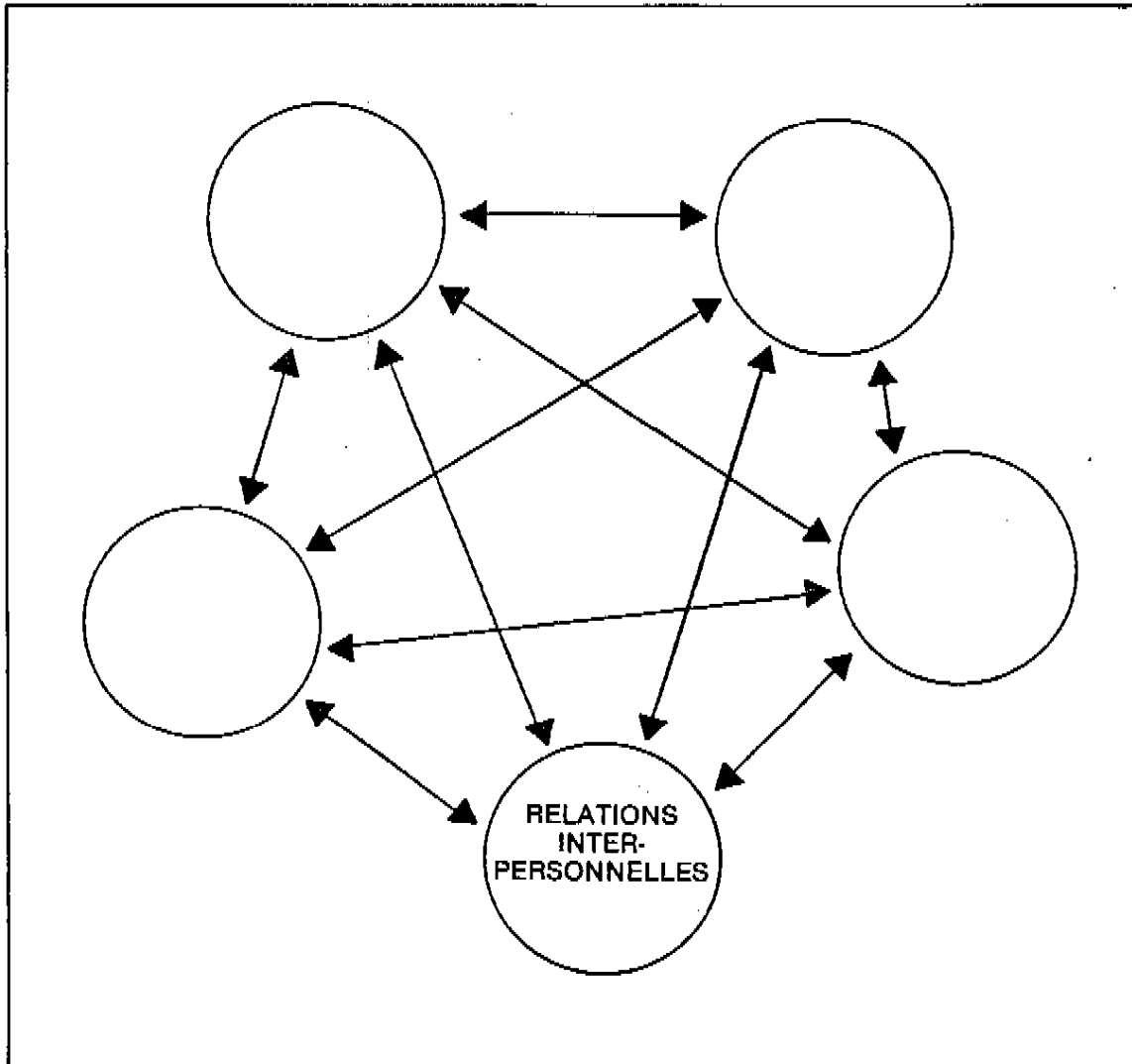
BIBLIOGRAPHIE

- ALSTEINS, A., *La masturbation chez l'adolescent*, Desclée de Brouwer, Bruxelles, 1967.
- ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC, *Une approche pastorale de l'éducation sexuelle*, Déclaration du Comité épiscopal de l'éducation, Secrétariat de l'épiscopat, Montréal, 1981.
- BAKER, Robert and Elliston, Frederick (Éds), *Philosophy and Sex*, Buffalo, Prometheus Books, 1975, 397 p.
- BERGE, André, *L'éducation sexuelle chez l'enfant*, Éd. P.U.F., Coll. S.V.P., 1970, 167 p.
- BOURGEAULT, G., Sexualité humaine: enjeux éthiques et politiques, dans *Cahier de recherches éthiques* 3, Fides, 1976, pp. 61-72.
- BRODERICK, Calfred B., and Bernard Jessie, *The Individual, Sex and Society*, Baltimore: Johns Hopkins Press, 1969, 406 p.
- BROWN, Lorna (Éd), *Sex Education in the Eighties. The Challenge of Healthy Sexual Evolution*, New York, Plenum Press, 1981, 264 p.
- BUREAU DE CONSULTATION JEUNESSE INC., *La sexualité des 15-20. La comprendre. — La vivre*, Fédération du Québec pour le planning des naissances, Montréal, 1981.
- BURT, John, BROWER Linda A., *Éducation: concepts et plans de cours*. Trad. par Léon O. Cardyn, Adapt. par Gaston Gauthier, Montréal, Éd. HRW, Toronto Saunders 1973.
- BURTH, J. Macks, Linda B., *Toward a Healthy Sexuality*, Saunders, Philadelphia, 1973, 247 p.
- CALDERONE, Mary S., (Éd), *Sexuality and Human Values. The personal Dimensions of Sexual Experiences*, New York, SIECUS, 1974.
- COHEN, J. et al., *Encyclopédie de la vie sexuelle: de l'anatomie à la psychologie*, Éd. Hachette, 5 volumes, 1976.
- COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'éducation sexuelle dans les milieux scolaires catholiques du Québec*, ministère de l'Éducation, Québec, 1976.
- COMITÉ PROTESTANT DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'éducation sexuelle dans les milieux scolaires protestants du Québec*, ministère de l'Éducation, 1976.
- CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME, *Pour les Québécoises, égalité et indépendance*, Éditeur officiel du Québec. Bibliothèque nationale du Québec, Ch. I, II, 1978.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Éducation sexuelle, Recommandations au ministre de l'Éducation*, 1981.
- CRÉPAULT, Claude, *La complémentarité érotique*, Educum-Ottawa, 1976, 136 p.
- CRÉPAULT, Claude, Lévy, Joseph Josy, Gratton, Henri (Eds), *Sexologie contemporaine*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1981, 442 p.
- CRÉPAULT, Claude et Lévy, Joseph Josy, *La sexualité humaine: fondements bioculturels*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1978.
- DESAULNIERS, Marie Paule, *L'éducation sexuelle et les valeurs*, Conférence de l'Office international de l'enseignement catholique OIEC, Bangkok, Thaïlande, in *Lumen vitae* vol XXVIII, 2, 1982.
- DUHL, Bunny S., Changing Sex Roles, information without process, in *Social Casework*, fév. 1976, vol. 57, no 2, pp. 80 à 87.
- DURAND, Guy, *Éthique de la rencontre sexuelle*, Fides, Montréal, 1971.
- Enfance et sexualité*. Actes du symposium international tenu à l'Université du Québec à Montréal, Éditions Études vivantes, Montréal, 1979, 789 p.
- ERIKSON, E.H., Sex differences in the play configurations of American pre-adolescents, in Margaret Mead, Martha Wolfenstein (éds), *Childhood in contemporary cultures*, Chicago, U. of Chicago Press, pp. 324-341.
- GAGNON, John H., «Sexuality and Sexual Learning in the Child», *Psychiatry*, vol. 28, no 3, 1965, pp. 212-228.
- GAGNON, J.H., Simon W., On psychosexual development in D.S. Goslin (éd) *Handbook of socialization: theory and research*, New York, McGra-Hill, 1969.
- GESELL, A. et al., *L'enfant de 5 à 10 ans*, Éd. P.U.F., 1975, 488 p.
- GILLIGAN, Carol, «Sexual Dilemmas at the High School», in Calderone, Mary S. (éd), (of SUPRA), N.Y., 1974, pp. 98-110.
- GOCHROS, Harvey L., Schultz, Le Roy G., *Human Sexuality and Social Work*, Association Press, New York, 1972, 384 p.
- GUINDON, André, Le langage sexuel dans *Cahiers de recherche éthique*, vol. 3, Fides, 1976.
- JEAN PAUL II, *À l'image de Dieu. Homme et Femme*. Une lecture de Genèse 1-3, Paris, éditions du Cerf, 1980, 200 p.

- KAHLHEY, Lawrence, *Essay on Moral Development*, Vol. I, *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper and Row, 1981, 441 p.
- KAHLHEY, Lawrence, «Moral Stages and Sex Education», in Calderone, Mary S. (éd), (Cf. SUPRA), N.Y., 1974, pp. 111-122.
- KATCHADOURIAN, H., D. Lunde, R. Trotter, *La sexualité humaine*, Montréal, traduit par Louise Villeneuve, Éd. HRW, 1982, 440 p.
- LÉVY, Joseph Josy and Dupras André, (éds), *La sexualité au Québec. Perspectives contemporaines*, Longueuil, Éditions IRIS, 1982, 539 p.
- LEWINSOHN, Richard, *Histoire de la vie sexuelle*, Paris, Payot, 1957, 409 p.
- MACCOBY, Eleanor (Éd), *The development of sex differences*, Stanford: Maccoby, Stanf. Univ. Press, 1960.
- MASTERS, W.H., et V.E. Johnson, *Les réactions sexuelles*, Laffont, Paris, 1968.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Situation actuelle et situation désirée en regard de l'éducation sexuelle*, Résultats d'une enquête menée auprès des commissions scolaires du Québec, Direction générale du développement pédagogique, Québec, octobre 1980, 120 p.
- MONEY, John and Tucker, Patricia, *Sexual Signatures. On Being a Man or a Woman*, Boston-Toronto, Little, Brown and Co., 1975, 250 p.
- REICH, Wilhem, *La révolution sexuelle*, Paris, Plan, 1968, 317 p.
- SAMSON, Jean-Marc, «La structure du jugement moral et l'éducation sexuelle», in Bergeron André et Trempe, Jean-Pierre (Éds), *Sexologie: perspectives actuelles*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1978, pp. 319-340.
- SAMSON, Jean-Marc, *L'éducation sexuelle à l'école*, Montréal, éd. Guerin, 1974, 327 p.
- SAMSON, Jean-Marc, «L'éducation sexuelle à la québécoise. Le document du comité catholique sur l'éducation sexuelle», *Cahiers de recherche éthique*, Montréal, 3, 1976.
- SCHLESINGER, Benjamin, *Sexual Behavior in Canada, patterns and problems*, University of Toronto Press, 1977, 326 p.
- SIMON, Sidney B. Leland Horne W., Kirschenbaum Howard, *À la rencontre de soi-même. 80 expériences de clarification de valeurs*, Éd. fr. Institut de développement humain, Québec, 1972, 400 p.
- STEICHEN, Robert, «Relations entre la sexualité des enfants et la sexualité de leurs parents dans la genèse de troubles sexuels», in *Actes du Symposium international tenu à l'Université du Québec à Montréal du 7 au 9 septembre*, Montréal-Paris, Éditions Études Vivantes, 1980, pp. 578-598.
- TORDJMAN, Gilbert, *Réalités et problèmes de la vie sexuelle*, Adultes, Paris Hachette, 1975, 280 p.
- TORDJMAN, Gilbert, *Réalités et problèmes de la vie sexuelle*, Adolescents, Paris, Hachette, 1978, 224 p.
- TREMBLAY, Jean, *Programme d'information préventive en milieu scolaire, Bilan et Perspectives*, Conférence donnée dans le cadre du Symposium sur la sexologie au Québec, Montréal, mai 1978.
- VAN LIER, H., *L'intention sexuelle*, Casterman, Tournai, 1968.

VOLET C

Éducation aux relations interpersonnelles



SOMMAIRE

1. Contribution spécifique de l'Éducation aux relations interpersonnelles au développement de l'élève.
2. Relation entre le volet «Éducation aux relations interpersonnelles» et les autres volets du programme.
3. Problématique du volet «Éducation aux relations interpersonnelles.»
 - 3.1 Évolution de la société
 - 3.2 Impact des médias sur la qualité des relations interpersonnelles
 - 3.3 Les relations interpersonnelles — un apprentissage
 - 3.4 La famille et l'école — Partenaires dans l'Éducation aux relations interpersonnelles
 - 3.4.1 La famille — premier lieu d'Éducation aux relations interpersonnelles
 - 3.4.2 L'école — complément de l'Éducation aux relations interpersonnelles
4. Orientations du volet «Éducation aux relations interpersonnelles»
 - 4.1 Bases d'une relation interpersonnelle de qualité
 - 4.2 Caractéristiques d'une relation interpersonnelle de qualité
 - 4.3 Préalables à l'établissement de relations interpersonnelles de qualité
 - 4.4 Objectif global du volet «Éducation aux relations interpersonnelles»
 - 4.5 Buts de l'Éducation aux relations interpersonnelles
 - 4.6 Objectifs généraux
5. Contenu et objectifs d'apprentissage
 - 5.1 Contenu d'apprentissage
 - 5.2 Objectifs d'apprentissage
6. Bibliographie

1. CONTRIBUTION DE L'ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES AU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉLÈVE

L'Éducation aux relations interpersonnelles constitue au même titre que les autres volets du programme un apport précieux au développement personnel et social de l'élève car elle répond à un besoin fondamental de l'humain, celui de communiquer.

Au niveau personnel, le présent volet traite des préalables à une saine communication à savoir, la connaissance et l'estime de soi en tant que personne humaine ayant des besoins, des intérêts, des affects, des attitudes, des aptitudes et des attentes qui lui sont propres. Ces caractéristiques constituent autant d'éléments à connaître, à comprendre et à développer pour favoriser la croissance personnelle.

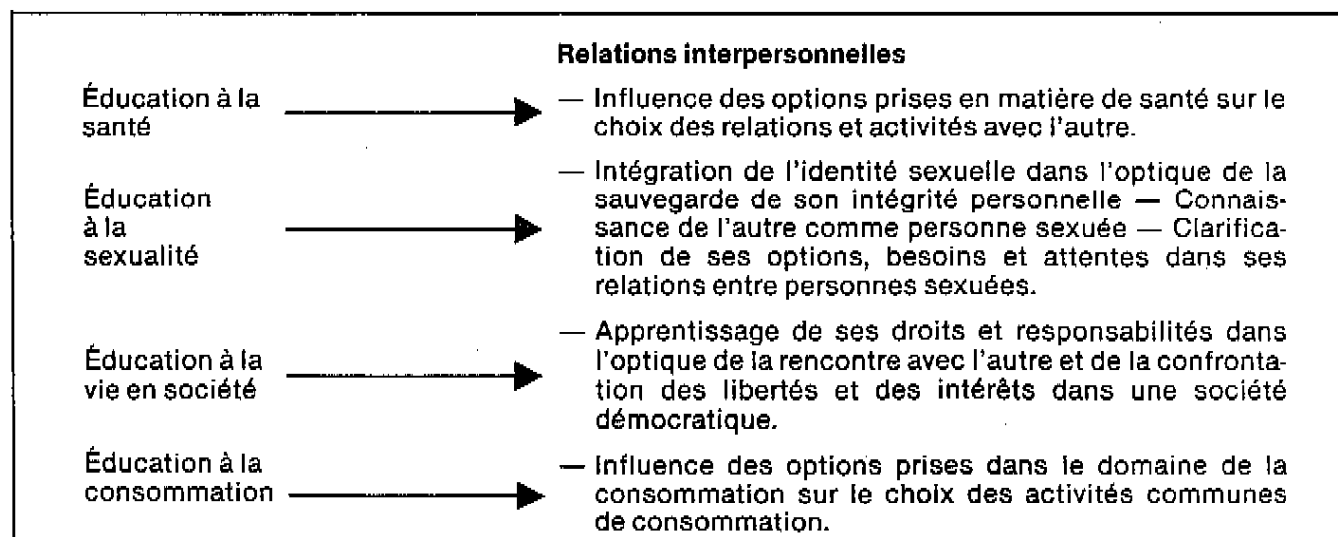
Au niveau social, l'Éducation aux relations interpersonnelles intervient sur la connaissance

des éléments qui composent une relation et des phénomènes qui lui sont reliés. Elle intervient également sur la connaissance et l'ouverture à l'autre avec qui la personne peut établir une relation qui soit source de bien-être et de dépassement mutuel.

2. RELATION ENTRE LE VOLET «ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES» ET LES AUTRES VOLETS DU PROGRAMME

Le volet «Éducation aux relations interpersonnelles» est en relation avec chacun des autres volets du programme. En effet l'apprentissage des relations humaines serait incomplet sans l'apport des notions de santé, de sexualité, de vie en société et de consommation qui constituent la trame sur laquelle se tissent les relations interpersonnelles. Le tableau qui suit présente les principales incidences des autres volets sur l'Éducation aux relations interpersonnelles.

L'ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES DANS SES RELATIONS AVEC LES AUTRES VOLETS



3. PROBLÉMATIQUE DU VOLET «ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES»

Quels motifs militent en faveur de l'introduction d'un programme d'Éducation aux relations interpersonnelles à l'école? L'évolution de la société, l'impact des médias et le besoin d'apprentissage comptent parmi les principaux facteurs justifiant la nécessité d'une Éducation aux relations interpersonnelles à l'école.

3.1 ÉVOLUTION DE LA SOCIÉTÉ

La rapide évolution de la société, notamment la société québécoise, amène une remise en question et un ajustement des valeurs et des besoins et, par conséquent, modifie considérablement les modes de vie des citoyens.

En effet, encore société traditionnelle il y a deux décennies, le Québec est devenu aujourd'hui une société post-industrielle où la technologie a eu des répercussions sur la nature des relations humaines, notamment au travail et dans la vie privée. Parmi les principaux facteurs ayant engendré un changement à ce niveau, mentionnons l'accélération du rythme de vie et la mobilité croissante de la population.

Les contraintes économiques d'une société de plus en plus complexe et changeante ont entraîné des modifications profondes au contexte et aux habitudes de travail. Ainsi, l'absence loin du foyer se prolonge, entraînant pour conséquence l'émergence d'un système parallèle de relations, souvent renforcé par la nécessité du travail d'équipe, des déplacements plus fréquents, des mutations éloignées, sans parler des chantiers en région isolée. Ces mutations se développent souvent aux dépens des relations sociales, familiales, amicales et de voisinage. Chacun prend durement conscience du caractère éphémère de certaines relations.

La personne établit aujourd'hui, de plus en plus de contacts avec les autres, contacts diversifiés et à plus ou moins long terme. Et le fait pour l'individu d'élargir sa vie sociale n'en garantit pas nécessairement la qualité.

On assiste en outre depuis quelques décades à un bouleversement culturel sans précédent, tant sur le plan religieux et social qu'affectif. De nouvelles valeurs sont proposées, telles l'égalité des sexes, la croissance personnelle, l'authenticité, l'autonomie, la démocratie. Ces valeurs servent d'assise à une tentative de redéfinition de la conception de la personne, de la société et des relations interpersonnelles.

Plus près de l'enfant, ce renouveau des valeurs se concrétise par l'éclatement de la famille, la popularité croissante de la cohabitation éphémère et la libéralisation des mœurs.

En fait, la culture, base des codes relationnels, subit une profonde mutation dont les conséquences sont accentuées par l'impact des médias électroniques.

3.2 IMPACT DES MÉDIAS SUR LA QUALITÉ DES RELATIONS INTERPERSONNELLES

La révolution technologique a profondément modifié les communications et leur apport aux relations humaines. Les télécommunications ont permis aux personnes éloignées de communiquer plus fréquemment entre elles; le téléphone a tôt fait de remplacer la lettre. En effet, qu'il s'agisse de relations de travail, de relations familiales, amicales ou amoureuses, quelques secondes suffisent pour entrer en contact avec la personne désirée. Ce progrès rapide est certes appréciable. Cependant, il faudrait éviter que les relations interpersonnelles ne se limitent à un échange verbal amputé de tout contact physique. On connaît en effet l'importance qu'a le langage non verbal dans la communication notamment l'importance que peut avoir une poignée de main, un sourire, un regard.

D'aucuns accusent la télévision de conséquences plus graves encore. En effet, cette dernière accapare en permanence le loisir de la majorité au dépens des rencontres et des relations sociales. Pour plusieurs, la télévision constitue trop souvent la bouée, l'échappatoire à une solitude profonde voire même le moyen privilégié pour endormir conflits et préoccupations. De plus en plus d'adultes prennent conscience de l'omniprésence de la télévision dans leur vie et tentent de s'imposer une discipline, un mode de vie favorisant davantage la communication.

Et que dire de la place qu'occupe la télévision dans la vie des jeunes? Selon une enquête du C.R.T.C.^{*}, les jeunes de 2 à 11 ans passent en moyenne 25 heures par semaine devant le petit écran. Ils consacrent au total 1 300 heures par année à cette activité comparativement à une année scolaire où leur fréquentation est de 1 000 heures.

3.3 LES RELATIONS INTERPERSONNELLES — UN APPRENTISSAGE

comme nous l'avons vu, cette révolution culturelle pose un défi à l'établissement et au dévelop-

^{*} Commission de radio et télévision canadienne, 1978.

pement de relations interpersonnelles. En effet, le besoin de communiquer, de vivre en harmonie avec soi et avec les autres demeure, comme le démontre l'intérêt que porte notre société à la qualité de ses relations. Il suffit pour s'en convaincre de considérer la popularité croissante des thérapies individuelles ou de groupe et l'importance accordée par les organisations au développement de relations humaines authentiques dans le monde du travail.

L'apprentissage des relations humaines se fait certes au fil des expériences quotidiennes. Cependant il sera d'autant plus enrichissant et valable qu'il procèdera d'une prise de conscience éclairée et progressive.

3.4 LA FAMILLE ET L'ÉCOLE — PARTENAIRES DANS L'ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES

3.4.1 La famille — premier lieu d'éducation aux relations interpersonnelles

C'est au sein de la famille que l'enfant établit ses premiers contacts avec les autres. D'abord intimement lié à une des figures parentales, il s'ouvre ensuite à l'autre, père ou mère, à ses frères, sœurs, parents et amis. Dans la famille, il vit différents types de relations: d'amour, d'autorité, d'égalité, d'amitié. Il apprend au fil des situations à communiquer, à partager, à apprécier la différence, à résoudre des conflits, à devenir responsable, à exprimer ses sentiments, désirs et opinions, à vivre des frustrations, bref à développer son ego.

La famille constitue donc pour l'enfant un premier terrain où s'enracinent ses premiers échanges avec l'environnement. C'est d'abord dans cette famille qu'il se situera en prenant conscience de son existence propre et de celle d'autrui. Ce premier contact avec cette réalité se situe sur un continuum allant de l'indifférenciation à l'épanouissement. S'il a confiance en lui, il ne percevra pas l'autre comme un rival mais plutôt comme une personne différente de lui. S'il ne se sent pas menacé dans son intégrité sur les plans physique et psychique, il lui sera possible de vivre en harmonie avec lui-même et avec l'autre, de communiquer et de jouer un rôle positif dans une relation.

3.4.2 L'école — complément de l'Éducation aux relations interpersonnelles

L'enfant, à mesure qu'il grandit, élargit ses relations: la cour, la rue, le parc et l'école lui offrent un éventail de relations possibles. À l'école, l'enfant côtoie quotidiennement d'autres enfants du même âge ou plus âgés ainsi que plusieurs adultes. En classe, sur la cour de récréation, dans

les corridors, l'enfant vit constamment en relation avec d'autres personnes parmi lesquelles il rencontre un certain nombre de correspondants non choisis.

Ces multiples relations engendrent fréquemment des difficultés et de l'anxiété qui peuvent engendrer des conflits. L'enfant souvent impuissant ou malhabile devant ces situations recourra à l'occasion à ses aînés ou aux adultes pour se protéger et résoudre ses problèmes. L'enseignant arbitre au mieux, mais de façon trop souvent ponctuelle.

L'école, conjointement avec la famille, devrait donc fournir à l'enfant les moyens nécessaires pour améliorer la qualité de ses relations avec les autres et pour résoudre lui-même ses difficultés. Par son milieu riche en relations humaines, elle se doit de fournir ces outils aux élèves. Par une réflexion sur soi, sur l'autre et sur les implications d'une relation interpersonnelle, l'enfant pourra ainsi développer son habileté à communiquer et à se réaliser davantage avec les autres.

On s'entend à reconnaître que l'école constitue un lieu privilégié d'apprentissage systématique; les jeunes peuvent y «nourrir» et élargir leur réseau de relations, y expérimenter la concordance ou la discordance des attitudes, des comportements et des rôles d'une diversité de groupes et d'individus. Enfin, ils peuvent, selon leur étape de développement, réfléchir sur la valeur de leurs présentes relations et se donner les moyens d'en augmenter la qualité pour eux et leur entourage.

L'Éducation aux relations interpersonnelles à l'école constitue donc un levier puissant pour la croissance personnelle et sociale de l'enfant puisqu'elle permet une réflexion profonde et organisée sur la nature de l'humain et une prise de conscience de soi et de l'autre, qui sont à la base de relations véritables.

4. ORIENTATIONS DU VOLET «ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES»

Quelles grandes orientations donner à l'Éducation aux relations interpersonnelles? Quels seront les objectifs de formation à privilégier? Les valeurs à reconnaître?

Ces questions trouvent une partie de leur réponse dans une réflexion sur les bases et les caractéristiques d'une relation de qualité que nous vous proposons.

4.1 BASES D'UNE RELATION INTERPERSONNELLE DE QUALITÉ

Toute personne ressent le besoin de bien vivre avec les autres: découvrir ensemble les joies de vivre, être aimé de l'autre et l'aimer dans ses ressemblances et ses différences avec soi, être présent à l'autre et sentir la présence de l'autre à soi, s'épanouir avec l'autre, voilà ce que l'on peut appeler une relation de qualité. Une relation, pour qu'elle soit de qualité implique à la base une motivation et un engagement commun entre les personnes.

Une motivation commune

Toute relation naît d'un point de rencontre de deux identités: intérêt commun, projet commun ou désir mutuel d'être avec l'autre. En l'absence de motivation commune, il n'y a pas de lien possible entre les personnes. On parlera plutôt d'«interaction» ou de «rencontre fortuite» qui peuvent donner naissance à une relation.

Un engagement commun

S'engager signifie participer, investir son énergie dans un travail, un loisir, une relation avec autrui. L'engagement n'est possible que s'il y a chez la personne une motivation intérieure à se réaliser avec l'autre. Il y a engagement commun dans une relation lorsque chaque personne utilise toute son énergie personnelle pour atteindre l'objectif visé avec l'autre.

Certaines personnes éprouvent de façon permanente la crainte qu'un engagement limite leur liberté et leur autonomie. Ils choisissent de vivre plutôt des contacts ne comportant aucune obligation. Ce qu'ils ignorent c'est que l'engagement, ne peut être que source d'épanouissement lorsqu'il répond à une motivation intérieure à se réaliser. Et plus la motivation est grande, plus l'engagement sera profond.

Une relation interpersonnelle doit favoriser la pleine expression des personnes en relation et l'épanouissement personnel de chacun. Une relation désirée de part et d'autre entraîne un engagement de l'un envers l'autre et contribue alors à l'établissement d'une relation de qualité.

4.2 CARACTÉRISTIQUES D'UNE RELATION INTERPERSONNELLE DE QUALITÉ

On reconnaît la qualité d'une relation à la présence de trois éléments principaux: la considération réciproque, l'échange et le compromis. Qu'il s'agisse de relations professionnelles, amicales, amoureuses, familiales ou de voisinage, ces éléments y sont présents.

La considération réciproque

Être soi avec l'autre permet l'acceptation objective de l'identité de l'autre. On considère alors l'autre comme personne différente de soi, sans préjugés. L'envie, le sentiment d'infériorité, si souvent ressentis, sont absents de la relation. La considération réciproque permet aux personnes d'être elles-mêmes, authentiques et entières. Être considéré favorise une plus grande conscience de sa valeur, de sa personnalité propre. Considérer l'autre signifie qu'on le reconnaît comme différent de soi et qu'on apprécie cette différence. Non menaçant pour soi, l'autre constitue une source d'enrichissement, de dépassement. Cette condition, lorsqu'elle est satisfaite, permet un échange valable entre les personnes en relation.

L'échange

La qualité d'une relation implique un certain degré d'échange c'est-à-dire une permutation des comportements et attitudes de chacun: échange d'opinion, de sentiments, de rôles, chacun apportant à l'autre tantôt de la compréhension, tantôt du soutien, tantôt des connaissances, des conseils et tantôt du respect.

Chaque personne apporte à l'autre ce qu'elle est dans ses richesses, ses faiblesses et ses façons de comprendre et de vivre la réalité. L'échange est la condition à l'établissement d'une relation d'égalité sans exclure toutefois la possibilité d'une certaine forme d'autorité ou d'influence dans la relation. Cependant, la spécificité d'une relation où il y a échange véritable tient à l'alternance des rôles. Ainsi, personne n'a le sentiment d'être manipulé, étouffé, diminué, ni ne s'y complait.

Le compromis «consenti»

La valeur d'une relation interpersonnelle de qualité tient d'une volonté commune de se réaliser et de se sentir en évolution avec l'autre. La personne en relation doit donc pouvoir s'exprimer pleinement sans toutefois porter atteinte au bien-être de l'autre d'où l'importance de consentir à des compromis. En effet, chaque être humain est unique avec sa personnalité, ses attitudes, ses comportements, et ses besoins particuliers. Lorsque deux personnes sont en relation, elles doivent trouver un terrain d'entente qui leur permette de vivre en harmonie avec elles-mêmes et avec l'autre sans quoi la relation deviendra vite source de tensions et de conflits pouvant mener à la rupture de la relation.

Accepter un compromis, c'est être à l'écoute de soi et de l'autre, c'est se respecter mutuellement c'est vouloir progresser ensemble. Lorsqu'il y a

compromis consenti à l'intérieur d'une relation, l'harmonie s'installe et la relation s'enrichit nécessairement.

4.3 PRÉALABLES À L'ÉTABLISSEMENT DE RELATIONS INTERPERSONNELLES DE QUALITÉ

Certaines conditions concourent à l'établissement de relations interpersonnelles de qualité. Elles constituent les éléments fondamentaux du développement personnel et social de l'humain. Ce sont la confiance en soi, la réalisation de soi et la détermination de son espace vital. Ces conditions sont intimement liées entre elles en ce sens qu'elles s'influencent, le développement de l'une favorisant l'émergence et le développement de l'autre.

La confiance en soi

La confiance en soi se développe en même temps que la connaissance de soi. De même qu'il nous est impossible d'utiliser un outil avec assurance si l'on ignore ses propriétés, son fonctionnement, de même il est difficile pour l'individu de se développer s'il ne connaît pas les dimensions qui l'habitent. C'est donc à partir d'une connaissance éclairée et positive de soi que la personne acquerra progressivement un sentiment de sécurité, de confiance en soi.

La confiance en soi est le levier de l'autonomie. En effet, une personne qui croit en elle, en ses possibilités risque peu d'adopter une attitude de dépendance vis-à-vis des autres. Avoir confiance en soi, c'est être bien dans sa tête, dans son corps et dans son cœur.

La réalisation de soi

Se réaliser, c'est s'engager dans son développement personnel et social, c'est vouloir grandir, exploiter au maximum ses possibilités. Pour ce faire, encore faut-il que la personne ait une image positive d'elle-même, qu'elle apprécie les particularités de son individualité.

Seule la personne motivée par sa croissance peut s'ouvrir de façon objective aux autres. Se percevant de façon intégrale et percevant l'autre comme entité distincte, son regard vers l'autre est objectif, c'est-à-dire qu'il n'a pas pour but de s'approprier l'autre pour combler un manque en soi. L'autre constitue une source d'intérêt en soi et non pour soi, source de plénitude et de joie, car la relation demeure alors désintéressée et authentique.

La réalisation de soi est à la fois un besoin et un mouvement. Plus ce besoin sera ressenti par la personne, plus celle-ci mettra en œuvre son

potentiel énergétique pour le satisfaire.

La réalisation de soi est un projet de toute une vie. On y parvient au fil du vécu quotidien à travers les expériences de travail, de jeu, de loisirs, de relations humaines ou de solitude. On ne peut donc prétendre à une réalisation ultime de soi à un moment donné. Cependant les chances de s'en rapprocher seront d'autant plus grandes que la personne aura appris à se connaître et à s'accepter véritablement et qu'elle aura exploré l'ensemble de ses possibilités. C'est alors seulement qu'il lui sera possible d'exploiter pleinement son énergie vitale.

L'espace vital

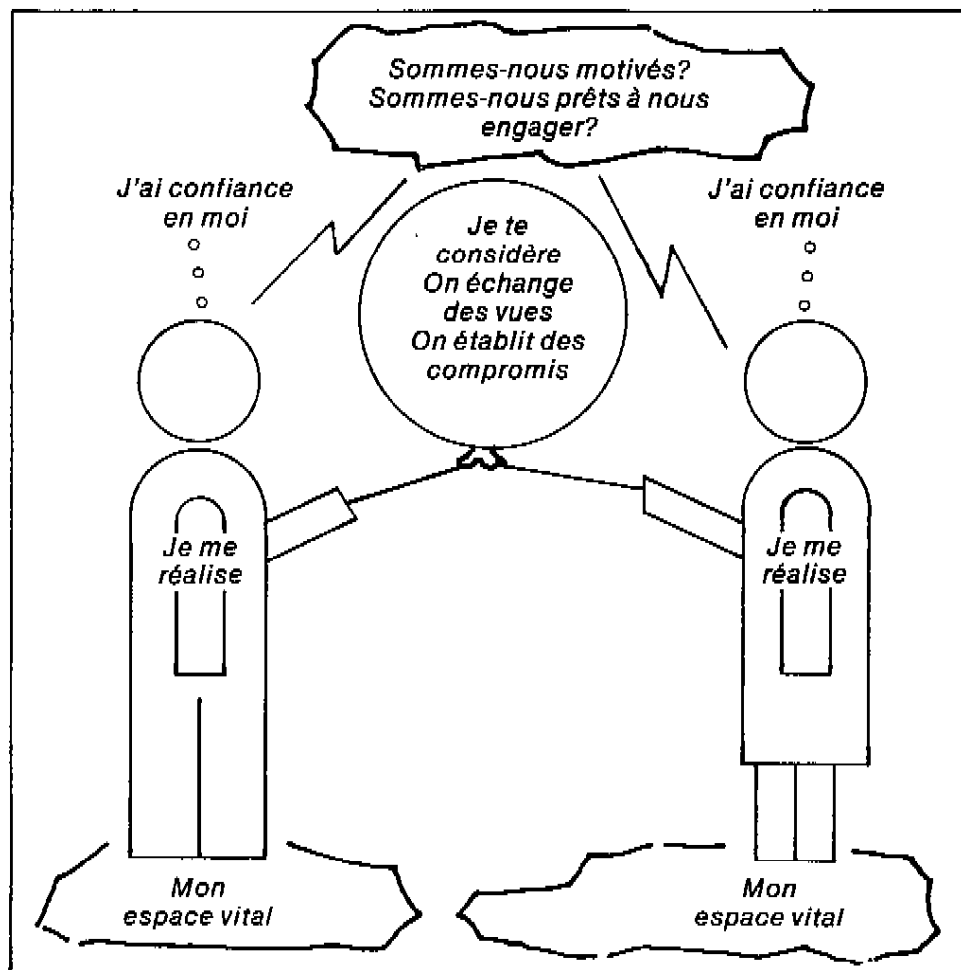
Du moment qu'une personne s'accepte et a confiance en ses possibilités, elle tend progressivement à se réaliser, à atteindre un mieux-être. Consciente de son identité propre, c'est-à-dire de ses besoins, désirs, habiletés, idées et intérêts et désireuse de s'exprimer comme telle, la personne déterminera et maintiendra l'espace vital dans lequel elle pourra se réaliser. Cet espace constitue en quelque sorte un champ psychologique créé par l'individu pour assurer son autonomie. Il permet aux personnes à l'intérieur d'une relation de se percevoir et de percevoir l'autre de façon distincte, chacun ayant sa propre identité.

Une relation de qualité exige que les personnes composent avec leurs propres réalités, sans quoi s'installe une relation où l'un est envahi par l'autre et tente de se modeler sur cet autre. Ce type de relation va à l'encontre de la réalisation de soi, car il crée la dépendance et contribue ainsi à la perte de l'autonomie et de la confiance en soi. Il importe donc pour une relation qui se veut enrichissante que chaque personne maintienne son «espace vital» ou sa «distance psychologique» par rapport à l'autre, afin que chacun se réalise pleinement avec l'autre.

Être confiant, vouloir se réaliser et assurer son espace vital constituent les éléments fondamentaux du développement personnel. Ce sont là en outre les préalables à l'établissement de relations interpersonnelles de qualité, puisqu'ils favorisent l'intégration des valeurs sous-jacentes telles l'autonomie, l'authenticité, le souci de perfection, la justice et le respect d'autrui. Le choix des orientations du présent volet s'appuie sur la reconnaissance de ces valeurs dans le développement personnel et social de l'élève.

Afin de mieux saisir la nature et les caractéristiques d'une relation interpersonnelle de qualité ainsi que les éléments qu'elle exige au préalable, nous pourrions représenter le tout comme suit:

RELATION INTERPERSONNELLE DE QUALITÉ



4.4 OBJECTIF GLOBAL DU VOLET «ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES»

Partant de la problématique et du rôle de l'école en la matière, l'objectif ultime de l'Éducation aux relations interpersonnelles se situe dans l'acquisition par l'élève d'une plus grande connaissance de lui-même et de l'autre ainsi que dans l'adoption d'attitudes et de comportements lui permettant d'établir des relations interpersonnelles de qualité.

L'objectif global de l'Éducation aux relations interpersonnelles peut se formuler ainsi:

Aider l'élève à prendre conscience de sa réalité et de celle des autres, afin d'améliorer la qualité de ses relations interpersonnelles.

4.5 BUTS DE L'ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES

Compte tenu que l'objectif global demande que l'élève se centre sur lui-même, avant d'aborder sa relation avec les autres, les buts du volet «Éducation aux relations interpersonnelles» se répartiront à partir de trois types de relations.

Le premier but concerne la relation où la personne, en contact avec elle-même, cherche à se mieux connaître et à développer les richesses de son individualité.

Le deuxième but concerne la relation où la personne, en contact avec une autre personne, cherche à établir des liens harmonieux et enrichissants pour elle et l'autre.

Le troisième but concerne la relation où la personne, au sein d'un groupe, cherche l'harmonie dans les relations et à apporter une participation active en tant que membre de ce groupe.

En conséquence, les buts du volet seront les suivants: favoriser chez l'élève:

1. La connaissance de soi en tant que personne unique et l'adoption d'attitudes et de comportements favorables à l'estime de soi.
2. La connaissance de l'autre et l'adoption d'attitudes et de comportements susceptibles d'améliorer la qualité de ses relations.
3. La connaissance de soi en tant que membre d'un groupe et l'adoption d'attitudes et de comportements susceptibles de contribuer positivement à la bonne marche du groupe.

4.6 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les buts du volet «Éducation aux relations interpersonnelles» s'adressent aux élèves du pri-

maire et du secondaire. Cependant ils ne précisent pas les champs particuliers au primaire et au secondaire. Pour ce faire, il conviendrait de pousser plus loin l'analyse et de tenir compte des particularités des élèves visés par cette éducation en termes de besoins et de développement. Ceci nous amène à déterminer les objectifs généraux pour les deux niveaux scolaires.

Au secondaire, les objectifs généraux cherchent à ce que l'élève:

1. Ajuste son image aux nouvelles réalités de sa vie adolescente.
2. S'ajuste à l'évolution des divers types de relations interpersonnelles qui s'ouvrent à lui.
3. Approfondisse sa connaissance de certains phénomènes associés à l'expérience de la communication interpersonnelle.
4. Explore les implications de diverses relations et les moyens de les améliorer.

TABLEAU SYNTHÈSE DES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU VOLET «ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES» AU SECONDAIRE

Objectif global de l'Éducation aux relations interpersonnelles

Aider l'élève à prendre conscience de sa réalité et de celle des autres, afin d'améliorer la qualité de ses relations interpersonnelles.

Buts de l'Éducation aux relations interpersonnelles en ce qui concerne les relations qu'implique l'objectif global

1. Favoriser chez l'élève la connaissance de soi en tant que personne unique et l'adoption d'attitudes et de comportements favorables à l'estime de soi.
2. Favoriser chez l'élève la connaissance de l'autre et l'adoption d'attitudes et de comportements susceptibles d'améliorer la qualité de ses relations.
3. Favoriser chez l'élève la connaissance de soi en tant que membre d'un groupe et l'adoption d'attitudes et de comportements susceptibles de contribuer positivement à la bonne marche du groupe.

Objectifs généraux de l'Éducation aux relations interpersonnelles au secondaire

Que l'élève:

1. Ajuste son image aux nouvelles réalités de sa vie adolescente.
2. S'ajuste à l'évolution des divers types de relations interpersonnelles qui s'ouvrent à lui.
3. Approfondisse sa connaissance de certains phénomènes associés à l'expérience de la communication interpersonnelle.
4. Explore les implications de diverses relations et les moyens de les améliorer.

5. CONTENU ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

5.1 CONTENU D'APPRENTISSAGE

Au secondaire, les contenus appropriés au développement de relations interpersonnelles de qualité porteront principalement sur les ajustements que les adolescents doivent faire en fonction des changements personnels et sociaux qui s'amorcent à cet âge. Le contenu traitera également des divers types de relations qu'ils connaîtront à l'âge adulte.

Pour ce qui est de la relation avec lui-même, le contenu d'apprentissage traitera de l'image que

l'élève a de lui en tant que personne vivant des transformations multiples.

En ce qui concerne la relation de l'élève avec son environnement humain, les contenus porteront sur la nature des relations qu'il établit avec les autres ainsi que sur certains phénomènes qui s'y produisent. Ils porteront également sur une perspective des relations interpersonnelles adultes.

Le tableau qui suit indique la répartition des contenus abordés au secondaire selon les types de relations, les champs spécifiques d'intervention de l'école, les thèmes de travail ainsi que les objets d'études.

**TABEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE
DU VOLET «ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES» AU SECONDAIRE**

TYPE DE RELATIONS	CHAMPS D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJET D'ÉTUDE
Relation de l'élève avec lui-même où il cherche à se mieux connaître et à apprécier les richesses de son individualité.	Ajustement de l'image de soi.	Mon portrait	- relations actuelles comparées aux relations de son modèle adulte - facteurs influençant le développement personnel - image de soi - valeurs personnelles - maîtrise de soi - goût de vivre
		Mes possibilités	- contextes de développement - continuité du développement - sentiments à l'égard de son développement
Relation de l'élève avec une autre personne où il cherche à établir des liens harmonieux et enrichissants pour lui et l'autre.	Ajustement à l'évolution de divers types de relation.	Amitié	- caractéristiques d'une amitié véritable - rôle d'ami - manifestation de sentiments amicaux - conceptions diverses de l'amitié - intérêt commun - liberté individuelle - engagement
		Types de relations	- modifications dans les relations à l'adolescence - variables - richesses propres - difficultés propres - rôles divers - limites propres - positions personnelles

TYPE DE RELATIONS	CHAMPS D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJET D'ÉTUDE
Relation de l'élève avec un groupe où il cherche une harmonie et une participation active en tant que membre du groupe.	Approfondissement de phénomènes associés à l'expérience de la communication.	Choix d'une relation	- besoins fondamentaux psychologiques - besoins personnels comparés aux types de relations - satisfaction du besoin et relation - relations compensatoires - moyens de satisfaire les besoins fondamentaux
		Conflit	- éventualité du conflit - position face au conflit - raisons d'être en conflit - conflits valables - conséquences des comportements adoptés face aux conflits - valeurs
		Attitudes	- types d'attitudes envers les autres - attitudes favorables et défavorables - modification des attitudes
		Clarification des messages	- modes d'expression des sentiments - inférence - fiabilité des sources d'information - point de vue de l'autre
		Attentes	- définition d'«attente» - rôles et attente - attentes et perception de l'autre - clarification des attentes
		Stéréotype de rôle	- stéréotypes dans diverses relations - définition d'un stéréotype de rôle - comportements non stéréotypés - réactions à l'égard des rôles non stéréotypés - adoption ou non-adoption
	Exploration des implications de divers types de relations interpersonnelles et des moyens de les améliorer.	La participation	- participation familiale et scolaire - degré de participation - sentiments à l'égard de la participation - moyens d'amélioration
		La relation familiale	- rôles - implications des rôles - types de relations - harmonisation des types de relations
		La relation de travail	- types de relations - difficultés - richesses - moyens d'établir de bonnes relations

TYPE DE RELATIONS	CHAMPS D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJET D'ÉTUDE
		Relation de voisinage	- types de relations - difficultés - richesses - moyens d'entretenir de bonnes relations
		Le projet	- étapes dans le déroulement des relations - attitudes lors des étapes - conséquences des attitudes

6.2 OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

Afin de permettre au lecteur une vue d'ensemble des objectifs du secondaire, le tableau suivant présente tous les objectifs généraux ainsi que les objectifs terminaux de cycle qui s'y rattachent.

Les pages qui suivent reprennent pour les deux cycles du secondaire, chaque objectif terminal de façon explicite, c'est-à-dire avec les objectifs intermédiaires qui lui sont reliés.

**TABEAU DE RÉPARTITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE
DU VOLET «ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES» AU SECONDAIRE**

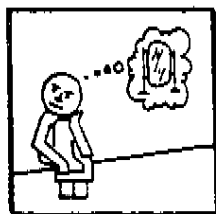
OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS TERMINAUX	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES*
Que l'élève:	L'élève sera capable de:	
	1^{er} cycle	
	T.1 Comparer ses relations actuelles avec celles de son modèle adulte.	(4)
	T.2 Brosser un tableau des possibilités de développement nouvelles qui s'ouvrent à l'adolescence.	(6)
1. Ajuste son image aux nouvelles réalités de sa vie adolescente.		
	2^e cycle	
	T.1 Montrer en quoi l'image que l'on a de soi et de ce que l'on veut être est déterminante pour son développement personnel.	(6)
	T.2 Présenter les diverses possibilités de développement personnel qu'offre la vie adulte.	(5)
	1^{er} cycle	
	T.3 Décrire sommairement les caractéristiques d'une relation d'amitié adolescente.	(12)
	T.4 Brosser un tableau des relations interpersonnelles qu'il connaît à l'adolescence.	(4)
	2^e cycle	
2. S'ajuste à l'évolution des divers types de relations interpersonnelles qui s'ouvrent à lui.	T.3 Exposer les notions clés des relations d'amitié chez les adolescents et les adultes.	(4)
	T.4 Dégager les caractéristiques particulières de divers types de relations interpersonnelles.	(6)
	T.5 Établir ses positions personnelles face aux besoins de dépendance et d'autonomie dans ses diverses relations.	(12)
	T.6 Associer avec justesse le type de relation recherché à ses besoins fondamentaux.	(7)

* Le chiffre entre parenthèses correspond au nombre d'objectifs reliés à l'objectif terminal.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS TERMINAUX	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES*
Que l'élève:	L'élève sera capable de:	
3. Approfondisse sa connaissance de certains phénomènes associés à l'expérience de la communication interpersonnelle.	1 ^{er} cycle	
	T.5 Reconnaître qu'il doit faire face aux conflits.	(8)
	T.6 Évaluer différentes façons de connaître les sentiments de l'autre.	(6)
	T.7 Comprendre l'utilité de clarifier ses attentes dans ses diverses relations.	(10)
	T.8 Évaluer les aspects stéréotypés de ses diverses relations.	(8)
	2 ^e cycle	
	T.7 Dégager les valeurs devant le guider dans une situation de conflit.	(3)
	T.8 Montrer que l'attitude que l'on a envers les autres influence la nature et la qualité de la relation interpersonnelle.	(6)
	T.9 Dégager le point de vue des autres dans diverses situations de relation interpersonnelle.	(5)
4. Explore les implications de diverses relations, les moyens de les améliorer.	1 ^{er} cycle	
	T.9 Indiquer des moyens d'actualiser son désir de participation aux activités familiales et scolaires.	(5)
	2 ^e cycle	
	T.10 Brosser un tableau sommaire de ses relations à l'intérieur d'une famille éventuelle.	(5)
	T.11 Présenter une vision globale des divers types de relations interpersonnelles en milieu de travail.	(5)
	T.12 Brosser le portrait de ses relations de voisinage futures.	(5)
	T.13 Évaluer les implications de ses positions personnelles dans ses relations futures.	(6)

* Le chiffre entre parenthèses correspond au nombre d'objectifs reliés à l'objectif terminal.

**objectifs
terminaux et intermédiaires
1^{er} cycle**



THÈME: Mon portrait.

OBJECTIF TERMINAL 1

COMPARER SES RELATIONS ACTUELLES AVEC CELLES DE SON MODÈLE ADULTE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

1.1 Décrire sommairement l'homme ou la femme qu'il voudrait être (modèle adulte).

1.2 Indiquer les relations importantes dans la vie de son modèle adulte.

— *relation:*

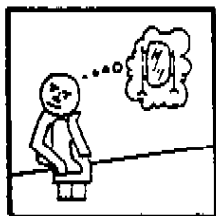
- de couple:
 - mari/femme
 - ami/amie
 - père/mère
- professionnelle:
 - camarade de travail
 - supérieur hiérarchique
 - employé
 - salarié
- d'amitié
- parents — jeunes enfants
- enfants
- adolescents

1.3 Décrire le rôle de son modèle adulte dans les relations importantes de sa vie.

1.4 Comparer les comportements qu'il attribue à son modèle adulte avec ceux qu'il a actuellement.

— *éléments de comparaison:*

- la liberté de dépenser son argent
- l'indépendance
- les loisirs



THÈME: Mes possibilités.

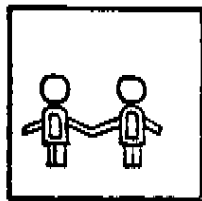
OBJECTIF TERMINAL 2

BROSSER UN TABLEAU DES POSSIBILITÉS DE DÉVELOPPEMENT NOUVELLES QUI S'OUVRENT À L'ADOLESCENCE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|--|
| <p>2.1 Échanger des points de vue avec ses pairs sur les ressemblances et les différences entre leur vie antérieure et ce qu'ils vivent et vivront lors de l'adolescence.</p> | <p>— <i>exemples:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • les fréquentations • les permissions de rentrer plus tard |
| <p>2.2 Échanger des points de vue avec ses pairs, ses parents et l'enseignant sur les possibilités nouvelles qu'offre le développement de son corps.</p> | <p>— <i>exemples:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • l'attrait pour autrui • la possibilité d'avoir un enfant • une plus grande résistance physique • etc. |
| <p>2.3 Échanger des avis avec ses pairs, ses parents et l'enseignant sur ce que les adolescents peuvent faire mieux et de plus que les jeunes du primaire.</p> | <p>— <i>exemples:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • le travail scolaire • les emplois de fin de semaine • l'organisation de ses loisirs |
| <p>2.4 Échanger des points de vue avec ses pairs, ses parents et l'enseignant sur les possibilités nouvelles ouvertes à sa pensée.</p> | <p>— <i>exemples:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • les discussions entre amis • lire des textes qu'il se choisit • défendre son point de vue devant les copains |
| <p>2.5 Échanger des idées avec ses pairs, ses parents et l'enseignant sur les changements apportés aux rôles qu'il peut jouer dans sa famille et à l'école.</p> | <p>— <i>exemples:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • le conseil de classe • le partage des tâches ménagères • le rôle de gardien(enne) |
| <p>2.6 Décrire sommairement les sentiments qu'il éprouve à l'égard de ces changements.</p> | <p>— <i>exemples:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • fierté • autonomie • inquiétude |



THÈME: Amitié.

OBJECTIF TERMINAL 3

DÉCRIRE SOMMAIREMENT LES CARACTÉRISTIQUES D'UNE
RELATION D'AMITIÉ ADOLESCENTE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

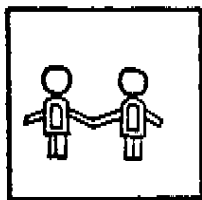
ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | | |
|------|---|---|
| 3.1 | Indiquer ce qui, d'après lui, caractérise une amitié véritable. | |
| 3.2 | Distinguer, parmi ces caractéristiques, les sentiments des comportements. | <ul style="list-style-type: none"> — <i>sentiments amicaux</i>: de sympathie, d'affinité, d'indulgence, de fraternité, de jalousie, de solidarité, etc. — <i>comportements amicaux</i>: prendre parti pour l'autre, offrir son aide, parler de ses problèmes, écouter l'autre, etc. |
| 3.3 | Définir «rôle d'ami». | — <i>rôle d'ami</i> : ensemble des comportements auxquels on s'attend de la part d'un ami |
| 3.4 | Comparer sa conception du rôle d'un ami à celle d'autres personnes. | |
| 3.5 | Associer les comportements qu'il attend d'un ami véritable aux sentiments amicaux dont ils sont la manifestation. | — <i>exemple</i> :
la compréhension lors d'un problème personnel, manifesté par une taquinerie, une discussion ensemble |
| 3.6 | Indiquer d'autres comportements qui pourraient être la manifestation de ces mêmes sentiments amicaux. | <ul style="list-style-type: none"> — <i>exemple</i>: • rire ensemble • se distraire ensemble • aller au restaurant pour bavarder ensemble |
| 3.7 | Reconnaître qu'un même sentiment peut se manifester par différents comportements. | <ul style="list-style-type: none"> — <i>exemples</i>:
le sentiment de sympathie peut s'exprimer: • en parlant • en riant • en faisant quelque chose ensemble • en écoutant l'autre • etc. |
| 3.8 | Trouver d'autres sentiments qui pourraient être à la source des comportements qu'il attend d'un ami véritable. | |
| 3.9 | Reconnaître qu'un même comportement peut être motivé par différents sentiments. | — <i>exemple</i> :
faire du sport ensemble peut être motivé par le désir de se distraire ou celui de disputer une compétition |
| 3.10 | Reconnaître qu'il existe plusieurs conceptions de l'amitié, qui s'expriment par des rôles différents. | |

3.11 Discuter avec ses pairs de la notion d'intérêt commun à l'intérieur d'une relation d'amitié.

- *notion de complémentarité:*
je cherche chez mon ami(e) quelqu'un de différent de moi
- *notion de confiance mutuelle:*
j'attends de mon ami(e) qu'il(elle) me croie et je le(la) crois.
- *notion de coopération:*
j'aide mes amis quand ils en ont besoin et j'attends d'eux la même chose
- *notion de partage mutuel:*
j'aime prêter mes affaires, mais aussi partager mes joies et mes problèmes avec mes amis(es)
ex.: je leur téléphone dès qu'il m'arrive quelque chose d'important.

3.12 Discuter avec ses pairs de la notion de liberté individuelle dans une relation d'amitié.



THÈME: Types de relations.

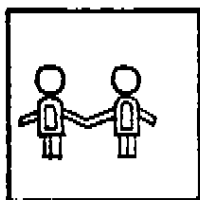
OBJECTIF TERMINAL 4

BROSSER UN TABLEAU DES RELATIONS INTERPERSONNELLES QU'IL CONNAÎT À L'ADOLESCENCE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | | | | | | | |
|--|---|----------|---------|---------------|---------------|------------|--------|
| <p>4.1 Rappeler les divers types de relations interpersonnelles.</p> <p>4.2 Discuter avec ses pairs sur les différences qu'ils perçoivent entre les relations interpersonnelles.</p> <p>4.3 Échanger des idées avec ses pairs sur leur perception des relations qu'ils vivront plus tard.</p> <p>4.4 Situer globalement les grandes lignes des relations interpersonnelles adolescentes.</p> | <p>— <i>types de relations</i>: amitié, amour, voisinage, parent-enfant, élève-professeur, élève-groupe, collectivité-nation, opposition, conflit, coopération, etc.</p> <p>— <i>différences quant</i>:</p> <ul style="list-style-type: none">• aux sentiments éprouvés• aux rôles qu'ils jouent• aux attitudes des autres à leur égard• à leurs attentes dans ces relations• à leurs préférences pour certaines relations• etc. <p>— <i>différences</i>:</p> <p>ex.: — les relations seront plus nombreuses, plus diversifiées (travail)</p> <p style="padding-left: 40px;">— les relations seront plus égalitaires entre adultes</p> <p style="padding-left: 40px;">— les relations parents/enfants seront très différentes</p> <p>— <i>ressemblances</i>:</p> <p>ex.: — les sentiments de base resteront les mêmes:</p> <table border="0" style="margin-left: 20px;"><tr><td>• amitié</td><td>• amour</td></tr><tr><td>• coopération</td><td>• camaraderie</td></tr><tr><td>• jalousie</td><td>• etc.</td></tr></table> <p>— <i>notion de choix</i></p> <p>— <i>notion de liberté</i></p> | • amitié | • amour | • coopération | • camaraderie | • jalousie | • etc. |
| • amitié | • amour | | | | | | |
| • coopération | • camaraderie | | | | | | |
| • jalousie | • etc. | | | | | | |

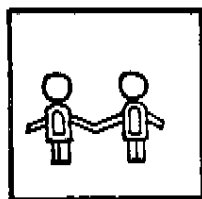


THÈME: Le conflit.

OBJECTIF TERMINAL 5

RECONNAÎTRE QU'IL DOIT FAIRE FACE AUX CONFLITS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
5.1 Dire s'il a déjà connu des relations où il n'y a jamais eu de conflits.	— cf. <i>objectif terminal 6 (primaire 1^{er} cycle)</i> <i>objectif terminal 7 (primaire 2^e cycle)</i>
5.2 Dire s'il pense qu'il ne faut jamais être en conflit.	— cf. <i>objectif terminal 6 (primaire 1^{er} cycle)</i> <i>objectif terminal 7 (primaire 2^e cycle)</i>
5.3 Dire s'il pense qu'il faut absolument éviter tous les conflits.	— cf. <i>objectif terminal 6 (primaire 1^{er} cycle)</i> <i>objectif terminal 7 (primaire 2^e cycle)</i>
5.4 Indiquer des situations où il juge que les personnes ont raison d'être en conflit.	— <i>situations:</i> • où la sécurité est menacée • où la dignité personnelle n'est pas respectée • où la personne est manipulée, ex.: grève, mouvements sociaux, pétitions
5.5 Indiquer des situations où il pense que les personnes n'ont pas raison d'être en conflit.	— <i>notion de conflits valables et de conflits non valables</i>
5.6 Indiquer les conséquences possibles si on ne répond pas à l'agression.	— <i>conséquences favorables:</i> l'agression se dissout d'elle-même — <i>conséquences défavorables:</i> l'agression disparaît mais le conflit de base n'est pas réglé
5.7 Indiquer les conséquences possibles si l'on répond à l'agression.	— <i>conséquences favorables:</i> on essaie vraiment de résoudre le conflit — <i>conséquences défavorables:</i> on ne peut contrôler la montée de l'agressivité (coups, insulte)
5.8 Indiquer des façons de régler des conflits.	



THÈME: Clarification des messages.

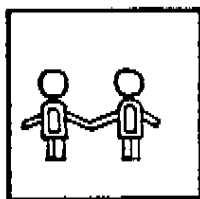
OBJECTIF TERMINAL 6

**ÉVALUER DIFFÉRENTES FAÇONS DE CONNAÎTRE
LES SENTIMENTS DE L'AUTRE.**

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|---|
| <p>6.1 Indiquer des comportements dont la présence ou l'absence chez l'autre laisse présumer des sentiments amicaux.</p> | <p>— <i>comportements verbaux:</i>
ex.: • parler, discuter
• plaisanter
• recevoir son appel
• recevoir un message écrit</p> <p>— <i>comportements non verbaux:</i>
ex.: • refuser de parler
• rire
• faire semblant de ne pas voir l'autre
• se faire «bourasser» (tape dans le dos, etc.)
• chahuter ensemble</p> |
| <p>6.2 Indiquer des comportements dont la présence ou l'absence chez lui exprime ses sentiments amicaux à l'égard des personnes avec qui il est en relation.</p> | <p>— <i>exemple:</i>
qu'est-ce que je fais pour dire à quelqu'un que je l'aime bien?
• je le regarde
• je l'écoute
• je me sens proche de lui</p> |
| <p>6.3 Reconnaître qu'en l'absence d'expression verbale des sentiments dans une relation, on infère les sentiments de l'autre à partir de ses comportements.</p> | <p>— <i>exemple:</i>
je devine que mon ami est fâché contre moi lorsqu'il ne me parle plus</p> |
| <p>6.4 Indiquer sur quoi il se base pour établir une relation entre comportements et sentiments.</p> | <p>— <i>sources d'information:</i>
• expérience personnelle
• expérience d'autres personnes
• observation de l'évolution d'autres relations
• lectures: romans, romans-photos, courrier du cœur, ouvrages de psychologie, etc.</p> |
| <p>6.5 Évaluer la fiabilité de ses sources d'information, en tant que bases pour comprendre les sentiments qui motivent les comportements de l'autre.</p> | <p>— <i>vérifier auprès de l'autre si j'ai bien compris</i></p> |



THÈME: Attentes.

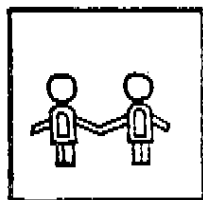
OBJECTIF TERMINAL 7

**COMPRENDRE L'UTILITÉ DE CLARIFIER SES ATTENTES
DANS SES DIVERSES RELATIONS.**

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|---|--|
| <p>7.1 Reconnaître que l'on compte généralement sur ceux auprès de qui on joue le rôle d'ami, pour jouer auprès de soi le rôle d'un ami.</p> <p>7.2 Définir «attentes» dans la relation d'amitié.</p> <p>7.3 Reconnaître que des conceptions différentes du rôle d'un ami induisent des attentes différentes vis-à-vis de l'autre dans la relation d'amitié.</p> <p>7.4 Indiquer ses attentes dans la relation d'amitié.</p> <p>7.5 Reconnaître que ses attentes vis-à-vis de ses amis sont fonction de sa conception personnelle du rôle d'un ami.</p> <p>7.6 Faire connaître ses attentes vis-à-vis de l'autre, dans ses diverses relations.</p> <p>7.7 Reconnaître que ses attentes vis-à-vis de l'autre, dans ses diverses relations, sont fonction de sa conception personnelle des rôles de chacun dans ces diverses relations.</p> <p>7.8 Reconnaître que ses attentes vis-à-vis de l'autre dans ses diverses relations sont limitées par sa perception des capacités de l'autre.</p> <p>7.9 Reconnaître que des attentes non perçues par l'autre peuvent être sources de malentendus dans une relation.</p> <p>7.10 Accepter l'utilité, dans ses diverses relations, de clarifier les attentes de chacun pour éviter les malentendus.</p> | <p>— <i>exemple d'attente:</i>
me téléphoner souvent, m'encourager, prendre du temps avec moi</p> <p>— <i>attentes vis-à-vis d'un ami:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • les actions que j'escompte de la part d'un ami, du fait qu'il est <i>mon</i> ami <p>— <i>exemples d'action:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • que mon ami(e) prenne ses loisirs avec moi • qu'il m'invite chez lui • qu'il ne me vole pas mon ami(e) <p>— <i>cf. objectif terminal 3 (1^{er} cycle)</i></p> <p>— <i>relations:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • parents-adolescents (à différents âges) • professeur-élève • patron-subordonné • leader-adepte • etc. <p>— <i>exemple:</i>
attentes vis-à-vis de mes frères et sœurs plus âgés par rapport à celles que j'ai vis-à-vis des frères et sœurs plus jeunes</p> <p>— <i>exemples de clarification:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • discuter • comparer ses attentes avec celles d'autrui • se servir de films, de téléromans à ce sujet |
|---|--|



THÈME: Stéréotype de rôle.

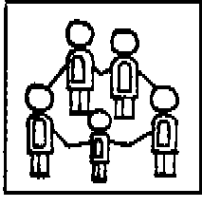
OBJECTIF TERMINAL 8

ÉVALUER LES ASPECTS STÉRÉOTYPÉS DE SES DIVERSES RELATIONS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|---|
| <p>8.1 Trouver dans son environnement des conceptions courantes des rôles dans diverses relations.</p> <p>8.2 Définir «stéréotype de rôle».</p> <p>8.3 Trouver chez lui des comportements qui relèvent des stéréotypes de rôles.</p> <p>8.4 Indiquer les émotions liées aux différents aspects des rôles qu'il vit dans ses diverses relations.</p> <p>8.5 Trouver des individus qui manifestent des schèmes de comportements différents des stéréotypes de rôles et différencier ces comportements.</p> <p>8.6 Chercher à connaître les intentions et les émotions de ces individus dans leurs rôles non stéréotypés.</p> <p>8.7 Indiquer ses propres réactions et celles de ses groupes d'appartenance à l'égard de rôles non stéréotypés.</p> <p>8.8 Comparer les avantages et les désavantages personnels d'adopter ou non les stéréotypes de rôles actuels dans ses diverses relations.</p> | <p>— <i>stéréotypes de rôles dans les relations:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • parents-enfants (à différents âges) • professeur-élève • patron-subordonné • entre amis • leader-adepte • etc. <p>— <i>stéréotype de rôle:</i> idée toute faite ou préconçue des rôles que devraient jouer les partenaires d'une relation ou les membres d'un groupe donné</p> <p>— <i>exemple d'émotion:</i>
plaisir et déplaisir d'avoir à remplir tel ou tel rôle (ex. la «grande» sœur)</p> <p>— <i>comportements de:</i> personnes de son entourage, vedettes de la T.V., du cinéma, personnages publics, etc.</p> <p>— <i>réactions émotives et comportementales:</i>
ex.: devant une personne qui ne suit pas la mode vestimentaire:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rire • l'injurier • refuser de lui parler <p>— <i>avantages d'adopter des stéréotypes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • sécurité • facilité • acceptation par la majorité • etc. <p>— <i>désavantages d'adopter des stéréotypes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • conformisme • peur du changement • limite à l'action • etc. |
|--|---|



THÈME: La participation.

OBJECTIF TERMINAL 9

INDIQUER DES MOYENS D'ACTUALISER SON DÉSIR DE PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS FAMILIALES ET SCOLAIRES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

9.1 Évaluer son niveau de participation aux activités familiales et scolaires.

— *exemples d'activités familiales et scolaires:*

- travaux ménagers
- loisirs en famille
- conseil de classe
- clubs sportifs de l'école
- activités de pastorale

9.2 Évaluer son degré de satisfaction pour sa participation aux activités familiales et scolaires.

9.3 Trouver ce qui peut empêcher d'avoir une participation satisfaisante aux activités familiales et scolaires.

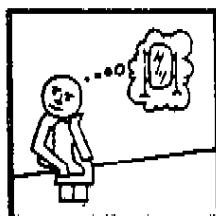
— *exemples d'empêchement:*

- manque d'intérêt pour un type particulier d'activités
- goût de la solitude
- peur de ne pas avoir les capacités voulues
- manque d'attrait pour les personnes de l'entourage

9.4 Discuter avec les personnes concernées des sentiments qu'il éprouve et des difficultés qu'il perçoit.

9.5 Dégager des avenues de solution permettant d'obtenir un niveau de participation satisfaisant.

**objectifs
terminaux et intermédiaires
2^e cycle**



THÈME: Mon portrait.

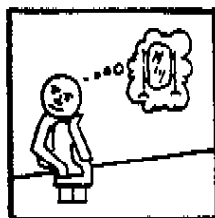
OBJECTIF TERMINAL 1

MONTRER EN QUOI L'IMAGE QUE L'ON A DE SOI ET DE CE QUE L'ON VEUT ÊTRE EST DÉTERMINANTE POUR SON DÉVELOPPEMENT PERSONNEL.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|---|
| <p>1.1 Indiquer des facteurs personnels pouvant avoir une influence sur son avenir.</p> | <p>— <i>facteurs:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • l'image de soi • les valeurs que l'on privilégie • la maîtrise de soi • le goût de vivre |
| <p>1.2 Discuter avec ses pairs des effets d'une image positive ou négative de soi sur le développement personnel.</p> | <p>— <i>effets d'une image positive de soi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • confiance en soi • sentiments de bien-être • besoin de réalisation <p>— <i>effets d'une image négative de soi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • sentiment de rejet • dépendance • passivité devant la vie • etc. |
| <p>1.3 Discuter avec ses pairs des effets sur soi de l'adoption ou de la non-adoption de certaines valeurs.</p> | <p>— <i>effets sur soi de l'adoption ou de la non adoption des valeurs:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • respect de soi • sens critique • authenticité • vérité • amour • disponibilité pour la vie • goût du beau • sens démocratique, respect de l'autre • sens de l'autonomie et de la responsabilité • sens de l'intériorité • sens de la gratuité • etc. |
| <p>1.4 Discuter avec ses pairs des effets sur soi de la maîtrise ou de la non maîtrise de soi.</p> | <p>— <i>effets possibles:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • sentiment de fierté quand on a réussi • sentiment de faiblesse ou de déception quand on n'a pas réussi • envie de rejeter la responsabilité sur autrui • etc. |
| <p>1.5 Discuter avec ses pairs des effets sur soi du degré du goût de vivre que l'on peut avoir.</p> | <p>— <i>effets:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • meilleure santé physique • bien-être • goût d'entreprendre • sens du risque • etc. |



THÈME: Mes possibilités.

OBJECTIF TERMINAL 2

PRÉSENTER LES DIVERSES POSSIBILITÉS DE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL QU'OFFRE LA VIE ADULTE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

2.1 Définir avec ses propres mots le sens du mot développement.

2.2 Rappeler les divers domaines du développement personnel qu'il a pu observer chez lui.

— *domaines:*

- le corps
- la connaissance (de soi, de la vie)
- les amis
- l'autonomie
- etc.

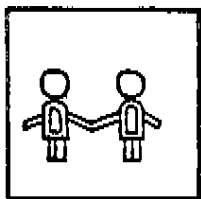
2.3 Indiquer les contextes de vie adulte offrant des possibilités de développement personnel.

— *contextes:*

- travail
- vie à deux
- famille
- organismes sociaux
- voisins
- voyages
- amitiés
- loisirs
- etc.

2.4 Définir en quoi ces divers contextes de vie permettent le développement personnel.

2.5 Discuter avec ses pairs pour savoir si dans la vie il y a un arrêt au développement.



THÈME: Amitié.

OBJECTIF TERMINAL 3

EXPOSER LES NOTIONS CLÉS DES RELATIONS D'AMITIÉ CHEZ LES ADOLESCENTS ET LES ADULTES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

3.1 Discuter avec ses pairs sur les modifications qu'ont subies leur relation d'amitié.

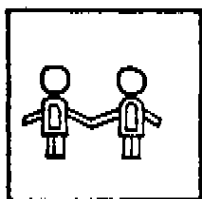
— *exemples de modification:*

- amis dans un groupe par rapport à «amie» ou «ami»
- choix d'un(e) ami(e)
- durabilité de la relation

3.2 Discuter avec ses pairs de la notion d'engagement dans une relation d'amitié.

3.3 Discuter avec ses pairs de la notion d'autonomie dans une relation d'amitié.

3.4 Discuter avec ses pairs de la notion d'interdépendance dans une relation d'amitié.



THÈME: Types de relations.

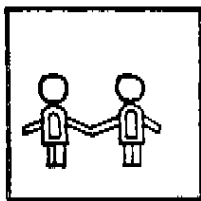
OBJECTIF TERMINAL 4

DÉGAGER LES CARACTÉRISTIQUES PARTICULIÈRES DE DIVERS TYPES DE RELATIONS INTERPERSONNELLES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|---|
| 4.1 Trouver les variables intervenant dans les relations interpersonnelles. | — <i>variables</i> : le nombre de personnes, l'endroit, le type de lien, les intentions, l'âge, le sexe, etc. |
| 4.2 Décrire le cadre général de déroulement de divers types de relations. | — <i>contextes de déroulement</i> : la famille, le groupe, le travail, les loisirs, le voisinage, l'école, fêtes, etc. |
| 4.3 Indiquer les diverses difficultés propres à chacun des types de relations interpersonnelles. | — <i>difficultés</i> : absence de respect de soi, l'envahissement, l'aliénation, la dévalorisation, l'inconsistance, l'usure, etc. |
| 4.4 Indiquer les richesses particulières de divers types de relations interpersonnelles. | — <i>richesses</i> : sécurité, respect de soi, confiance, intimité, assurance, ouverture de soi, critique, plaisir, communication, etc. |
| 4.5 Nommer les rôles joués par les interlocuteurs dans divers types de relations. | — <i>rôles</i> : autorité, partenaire, adversaire, soutien, chef, conseiller, etc. |
| 4.6 Trouver les limites et les possibilités des divers types de relations interpersonnelles. | — <i>possibilités et limites des</i> : relations occasionnelles, relations ouvertes à plusieurs, relations profondes et intimes, relations professionnelles, etc. |



THÈME: Types de relations.

OBJECTIF TERMINAL 5

ÉTABLIR SES POSITIONS PERSONNELLES FACE AUX BESOINS DE DÉPENDANCE ET D'AUTONOMIE DANS SES DIVERSES RELATIONS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
5.1 Reconnaître que dans toute relation chacun des partenaires tend à satisfaire certains de ses besoins.	— <i>notion de non gratuité des relations</i>
5.2 Reconnaître que, dans toute relation, chacun des partenaires compte sur l'autre pour l'aider à satisfaire certains besoins.	— <i>besoins de dépendance:</i> • de présence • de compréhension • d'aide physique ou matérielle • de conseils • de reconnaissance • etc.
5.3 Comprendre que ce phénomène induit une certaine interdépendance dans toute relation.	— <i>interdépendance: dépendance mutuelle</i>
5.4 Comprendre que cette interdépendance dans la relation est limitée par les besoins d'autonomie.	— <i>besoins d'autonomie:</i> • d'activités propres • d'une vie privée • de prendre seul certaines décisions affectant son mode de vie • de choisir ses relations • etc.
5.5 Trouver, dans son environnement, des manifestations d'interdépendance et des manifestations d'autonomie.	— <i>interdépendance et autonomie dans les relations:</i> • parents-enfant (à différents âges) • professeur-élève • entre ami(e)(s) • de vie à deux • supérieur-subordonné • leader-adepte • etc.
5.6 Comparer les avantages et désavantages respectifs de l'interdépendance et de l'autonomie dans diverses relations.	
5.7 Préciser comment il aimerait vivre ses diverses relations.	— <i>part d'interdépendance et d'autonomie dans ses relations:</i> ex.: autonomie de mouvement (partir seul en vacances) et interdépendance de mouvement (ne prendre ses vacances qu'avec des amis)

5.8 Trouver chez lui, dans ses diverses relations, des manifestations de dépendance et des manifestations d'autonomie.

5.9 Évaluer la part de la dépendance et la part de l'autonomie qu'il manifeste dans ses diverses relations, en fonction de ce qu'il juge souhaitable en ce domaine.

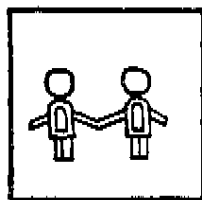
5.10 Imaginer comment il pourrait modifier son comportement, pour l'ajuster au rapport interdépendance/autonomie qu'il juge souhaitable.

5.11 Indiquer ses propres réactions possibles et celles de l'autre, au cas où il modifierait ainsi son comportement.

— *réactions émotives et comportementales*

5.12 Comparer les avantages et désavantages personnels, à plus ou moins long terme de modifier ainsi son comportement.

— *conséquences possibles pour l'individu d'adopter un comportement plus dépendant ou plus autonome*



THÈME: Choix d'une relation.

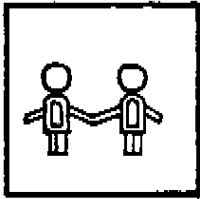
OBJECTIF TERMINAL 6

ASSOCIER AVEC JUSTESSE LE TYPE DE RELATION RECHERCHÉ À SES BESOINS FONDAMENTAUX PSYCHOLOGIQUES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|---|--|
| 6.1 Se rappeler les besoins fondamentaux psychologiques d'une personne. | <ul style="list-style-type: none"> — cf. O.T. 1 (volet santé sec. 1^{er} cycle) — cf. O.T. 1 (volet santé prim. 2^e cycle) — <i>besoins fondamentaux:</i> <ul style="list-style-type: none"> • attention • affection • reconnaissance • appartenance |
| 6.2 Indiquer les moyens qu'il prend pour satisfaire ses besoins. | |
| 6.3 Rappeler les apports particuliers des différents types de relations interpersonnelles dans la satisfaction de ses besoins. | <ul style="list-style-type: none"> — cf. O.T. 4 (sec. 2^e cycle) |
| 6.4 Reconnaître qu'il n'est pas toujours possible de satisfaire ses besoins dans une relation. | <ul style="list-style-type: none"> — <i>exemples de besoin non satisfait:</i> <ul style="list-style-type: none"> • le besoin de communiquer dans une classe de 30 élèves • le besoin d'un adulte de référence en milieu scolaire (Tuteur) |
| 6.5 Reconnaître qu'il n'est pas toujours possible d'entretenir les relations désirées. | |
| 6.6 Reconnaître que certains développent et entretiennent des relations interpersonnelles compensatoires. | |
| 6.7 Indiquer des moyens favorisant l'entretien de relations interpersonnelles qui répondent à ses besoins fondamentaux et aux contextes de vie. | <ul style="list-style-type: none"> — <i>moyens:</i> <ul style="list-style-type: none"> • identification de ses besoins • affirmation de soi • capacité «de choisir» ses relations |



THÈME: Le conflit.

OBJECTIF TERMINAL 7

DÉGAGER LES VALEURS DEVANT LE GUIDER DANS UNE SITUATION DE CONFLIT.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

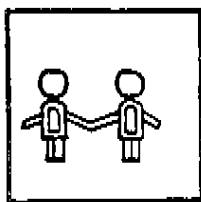
7.1 Discuter avec ses pairs sur les points importants à considérer dans un conflit.

- *points à considérer:*
- son point de vue
 - le point de vue de l'autre

7.2 Trouver un ensemble de valeurs pouvant servir de guide dans la solution d'un conflit.

- *valeurs:*
- respect de soi
 - respect de l'autre
 - authenticité
 - justice
 - gratuité
 - responsabilité
 - liberté

7.3 Établir une hiérarchie de ces valeurs.



THÈME: Attitudes.

OBJECTIF TERMINAL 8

MONTRER QUE L'ATTITUDE QUE L'ON A ENVERS LES AUTRES INFLUENCE LA NATURE ET LA QUALITÉ DE LA RELATION INTERPERSONNELLE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

8.1 Discuter avec ses pairs, ses parents et l'enseignant sur l'effet de ses attitudes envers les autres dans une relation interpersonnelle.

8.2 Identifier un ensemble d'attitudes caractérisant les relations interpersonnelles.

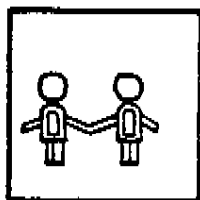
— *attitudes*: confiance, méfiance, respect, mépris, sollicitude, détachement, conciliation, agressivité, acceptation, rejet, possessivité, indépendance, optimisme, pessimisme, patience, brusquerie, etc.

8.3 Distinguer les attitudes favorables à une bonne relation, des attitudes non favorables à une bonne relation.

8.4 Dire en quoi certaines attitudes envers les autres aident à la qualité de la relation.

8.5 Dire en quoi certaines attitudes nuisent à la qualité de la relation.

8.6 Indiquer des changements d'attitudes qui pourraient améliorer certaines situations difficiles pour soi et l'autre.



THÈME: Clarification des messages.

OBJECTIF TERMINAL 9

DÉGAGER LE POINT DE VUE DES AUTRES DANS DIVERSES SITUATIONS DE RELATION INTERPERSONNELLE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

9.1 Discuter avec ses pairs sur l'importance d'une juste interprétation des intentions des autres dans une relation interpersonnelle.

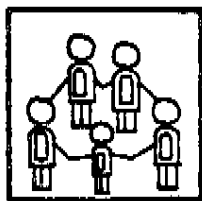
9.2 Discuter avec ses pairs sur les difficultés que pose l'interprétation des gestes des autres.

9.3 Connaître les sources d'informations permettant d'estimer le plus justement possible l'intention des autres.

— *sources*: ses souvenirs et son expérience personnelle, les explications de l'autre, son langage non verbal, l'avis d'une tierce personne, l'histoire connue de cette personne, etc.

9.4 Trouver ce qui lui semble constituer les sources les plus fiables pour comprendre l'autre.

9.5 Présenter une interprétation des gestes des personnages d'une anecdote, d'un livre, d'un film ou d'une série télévisée.



THÈME: La relation familiale.

OBJECTIF TERMINAL 10

BROSSER UN TABLEAU SOMMAIRE DE SES RELATIONS À L'INTÉRIEUR D'UNE FAMILLE ÉVENTUELLE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

10.1 Discuter avec ses pairs sur l'éventualité de l'établissement d'une famille.

10.2 Discuter avec ses pairs des divers rôles qu'il aurait à y jouer.

— *rôles possibles:*

- partenaire du couple
- éducation des enfants
- source financière
- consommateur
- soutien
- conseiller
- protecteur
- autorité
- confident
- libérateur
- ami
- etc.

10.3 Discuter avec ses pairs, ses parents et l'enseignant des implications de ces rôles.

— *implications en terme:*

- d'engagement personnel
- de temps à consacrer
- de disponibilité à soi et aux autres
- de planification
- d'échange
- de compromis
- de difficultés
- de richesses
- etc.

10.4 Discuter avec ses pairs, ses parents et l'enseignant des différences dans les divers types de relations dans la famille.

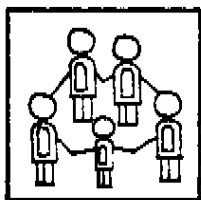
— *différences entre relation:*

- d'adulte à adulte
- adulte à enfant
- adulte-enfant-adulte
- adulte-jeune enfant
- adulte-adolescent
- etc.

10.5 Discuter avec ses pairs, ses parents et l'enseignant du besoin d'harmoniser l'ensemble des relations interpersonnelles de la famille.

— *notions:*

- de multiplicité de types de relations
- de conflits d'intérêts des membres ou des couples qui se forment à l'intérieur de la famille
- d'affinités particulières entre certains membres
- de collectivité première
- etc.



THÈME: La relation de travail.

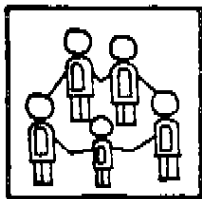
OBJECTIF TERMINAL 11

PRÉSENTER UNE VISION GLOBALE DES DIVERS TYPES DE RELATIONS INTERPERSONNELLES EN MILIEU DE TRAVAIL.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

-
- | | |
|--|--|
| 11.1 Discuter avec ses pairs, ses parents et l'enseignant sur l'importance relative de l'aspect relations interpersonnelles en milieu de travail. | |
| 11.2 Indiquer les diverses formes que peuvent prendre les relations interpersonnelles en milieu de travail. | — <i>relations possibles</i> : collègue de travail, supérieur à subordonné, subordonné à supérieur, patron à employé, employé à patron, représentant syndical à patron, etc. |
| 11.3 Discuter avec ses pairs, ses parents et l'enseignant des diverses formes que peuvent prendre ces relations. | — <i>formes que peuvent prendre ces relations</i> : égalitaire, dominant à dominé, décideur à conseiller, support mutuel, représentation, opposition, collaboration, coopération, etc. |
| 11.4 Indiquer les difficultés et les richesses de ces diverses relations. | |
| 11.5 Discuter avec ses pairs, ses parents et l'enseignant des moyens susceptibles de favoriser l'établissement de relations enrichissantes en milieu de travail. | |



THÈME: La relation de voisinage.

OBJECTIF TERMINAL 12

BROSSER LE PORTRAIT DE SES RELATIONS DE VOISINAGE FUTURES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

12.1 Discuter avec ses pairs, ses parents et l'enseignant de l'importance des relations de voisinage.

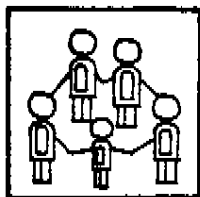
12.2 Indiquer les diverses formes que peuvent prendre les relations de voisinage.

— *formes de relations:* relations de couples, homme-femme, femme-femme, homme-homme, avec les enfants des voisins, etc.
— *relations de loisir, d'entraide, d'amitié, etc.*

12.3 Indiquer les difficultés que posent les relations de voisinage.

12.4 Nommer les richesses que peuvent apporter les relations de voisinage.

12.5 Discuter avec ses pairs, ses parents et l'enseignant des moyens d'entretenir de bonnes relations de voisinage.



THÈME: Le projet.

OBJECTIF TERMINAL 13

**ÉVALUER LES IMPLICATIONS DE SES POSITIONS
PERSONNELLES DANS SES RELATIONS FUTURES.**

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

13.1 Indiquer les relations importantes de sa vie future.

- *relations:*
 - de couple
 - professionnelle
 - d'amitié
 - parents-enfants (à différents âges)
 - etc.

13.2 Indiquer des étapes et des événements marquants prévisibles dans chacune de ses relations.

- *relation de couple:*
 - décision de se marier ou de cohabiter
 - aménagement d'un lieu d'habitation commun
 - adaptation à la vie à deux
 - arrivée d'un enfant
 - décision concernant les soins et l'éducation d'un enfant
 - etc.
- *relations parents-enfants:*
 - soins au bébé
 - travail à l'extérieur pour les parents
 - établissement de règlements
 - entrée à la garderie ou à l'école
 - etc.
- *relations professionnelles:*
 - adaptation aux pratiques courantes du lieu de travail
 - conflit de travail
 - désaccord entre collègues ou avec le patron
 - etc.

13.3 Indiquer des attitudes qu'il lui serait possible d'adopter lors des étapes et événements marquants de ses relations futures.

13.4 Estimer l'effet de ces diverses attitudes sur l'évolution de ses relations futures.

13.5 Évaluer les conséquences pour lui et pour les autres de ces diverses formes d'évolution.

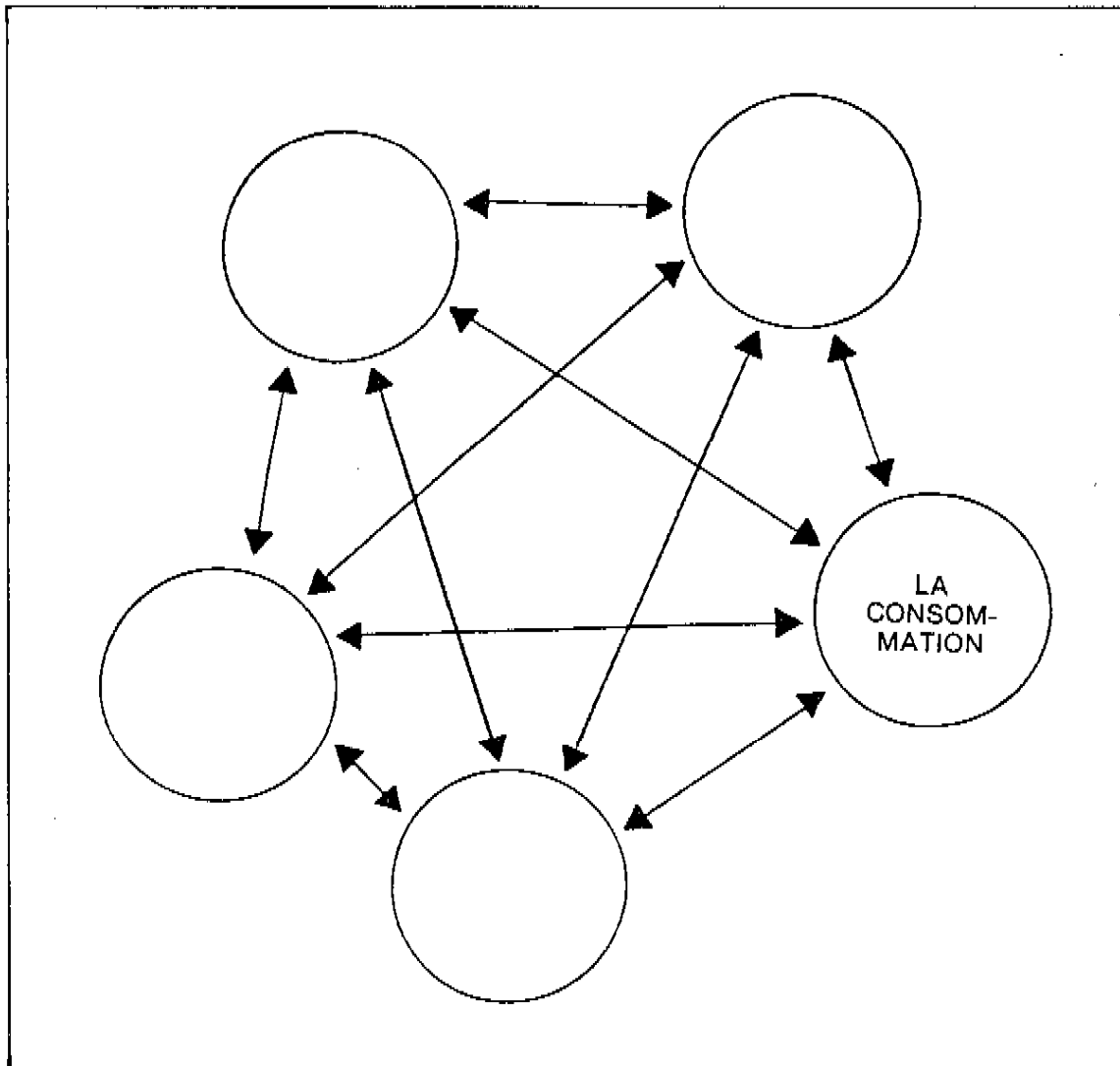
13.6 Évaluer les diverses attitudes qu'il pourrait adopter à la lumière de leurs conséquences pour lui et pour les autres.

BIBLIOGRAPHIE

- AUDET, J.P., «L'humanisation de l'école, le problème des relations humaines,» dans la revue *Prospectives* vol. 14, nos 1-2, février 1978, pp. 41-50.
- AUGER, L., *Communication et épanouissement personnel*, Éd. de l'Homme, Montréal, 1972.
- DE PERETTI, A., *Liberté et relations humaines ou l'inspiration non directive*, Paris, Éd. de l'Épi, 1966, 304 p.
- DURAND-DASSIER, Jacques, *Structure et psychologie de la relation*, Paris, Éd. ÉPI, 1971, 203 p.
- GAZDA, G.M., *Human relations development, a manuel for educators*, Allyn and Bacon, 1973, 195 p.
- JOHNSON, D.W., *Reaching out, interpersonal effectiveness and self actualization*, Prentice-Hall, 1972, 269 p.
- JOURARD, Sidney, M., *La transparence de soi*, les Éditions St-Yves Inc., 1972.
- LAING, Ronald D., *La politique de l'expérience: essai sur l'aliénation*, Paris, Stock, 1980, 127 p.
- LAING, Ronald D., Esterson, Aaron, *L'équilibre mental, la folie et la famille*, trad. de l'anglais par Micheline Languilhomie, Paris, F. Maspero, 1979, 297 p.
- LAING, Ronald, D., Elsen Claude, *Nœuds*, Paris, Stocle, 1978, 116 p.
- MASLOW, Abraham H., *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Coll. Fayard, 1972, 269 p.
- ORAISON, Marc, *Être avec... la relation à autrui*, Paris, éd. du Centurion, 1967, 189 p.
- PEITSH, W.V., *Human being, how to have a creative relationship instead of power struggle*, Lawrence-Hill, 1974, 254 p.
- ROGERS, C.R. *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, Coll. Organisation et sciences humaines, 1968, 286 p.
- SELMAN, Robert L., *The Growth of Interpersonal Understanding*, Developmental and chemical analyses, Academic Press, New York, 1980, 343 p.
- ST-ARNAUD, Y., *Essai sur les fondements psychologiques de la communauté*, Montréal, Les Éditions du centre interdisciplinaire de Montréal, 1970.
- ST-ARNAUD, Y., *Les petits groupes. Participation et communication*, Presses de l'Université de Montréal, Éd. C.I.M., 1978, 176 p.
- SAINT-ARNAUD, Y., *La personne humaine, Introduction à l'étude de la personne et des relations interpersonnelles*, Les Éditions de l'Homme Ltée, Ottawa, 1974, 200 pages.
- WACKENHEIM, Gérard, *Communication et devenir personnel*, Éditions de l'Épi, Paris, 1969, 343 pages.
- WATTS, A., *Amour et connaissance de soi*, traduit par P.H. Gonthier, Paris, 1966.
- ZUNIN, L., Zunin N., *Contact, les quatre premières minutes d'une rencontre*, Montréal, Éd. de l'Homme, 1975.

VOLET D

Éducation à la consommation



SOMMAIRE

1. Contribution spécifique de l'Éducation à la consommation au développement de l'élève.
2. Relation entre le volet «Éducation à la consommation» et les autres volets du programme et avec les autres programmes d'études au secondaire.
 - 2.1 Relation du volet «Éducation à la consommation» avec les autres volets du programme
 - 2.2 Relation du volet «Éducation à la consommation» avec les autres programmes d'études au secondaire
3. Problématique du volet «Éducation à la consommation»
 - 3.1 Économie de production comparée à économie de consommation
 - 3.2 Une conscience à éveiller
 - 3.3 Les jeunes consommateurs d'aujourd'hui
 - 3.4 La famille, premier lieu d'éducation à la consommation
4. Orientations du volet «Éducation à la consommation»
 - 4.1 Rôle de l'école
 - 4.2 Objectif global du volet «Éducation à la consommation»
 - 4.3 Buts de l'Éducation à la consommation
 - 4.4 Objectifs généraux
5. Contenu et objectifs d'apprentissage
 - 5.1 Contenu d'apprentissage
 - 5.2 Objectifs d'apprentissage
6. Bibliographie

1. CONTRIBUTION SPÉCIFIQUE DE L'ÉDUCATION À LA CONSOMMATION AU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉLÈVE

Tout comme les volets précédents de ce programme, le volet «Éducation à la consommation» propose un programme d'études dont la finalité est le développement personnel et social de l'élève. Le présent volet aborde ce développement dans le but de faire prendre conscience à l'élève que son statut de consommateur se modifie au fur et à mesure qu'il grandit et de l'amener à développer son habileté à agir de façon consciente et responsable, tant aujourd'hui que demain.

Du point de vue personnel, ce volet vise l'acquisition d'une connaissance plus approfondie de soi comme consommateur dans des domaines précis de la consommation. Au premier cycle du secondaire, l'élève est invité à faire une démarche dans un domaine où il consomme beaucoup: celui du loisir. L'élève sera amené à définir ses besoins et à examiner de quelles façons il utilise les ressources nécessaires à la réalisation de ses activités de loisirs. Au deuxième cycle du secondaire, les apprentissages sont centrés sur la préparation à la vie autonome. Ce programme poursuit d'une part, ce qui est vu dans le module «logement» du programme d'économie familiale de 2^e secondaire en l'appliquant à la situation de l'adolescent qui va quitter sa famille et d'autre part, une réflexion sur le choix d'un moyen de transport.

Du point de vue social, l'adolescent a déjà commencé à subir une multitude de pressions à l'égard desquelles il doit parvenir à une plus grande autonomie. En tant que consommateur il est continuellement confronté à la nécessité de faire des choix. L'adolescent doit être amené à comprendre et à analyser les réalités économiques qui l'entourent et avec lesquelles il doit composer dans son expérience actuelle et à venir. Sur le plan social, ce volet vise aussi l'acquisition de connaissances plus approfondies des autres, de

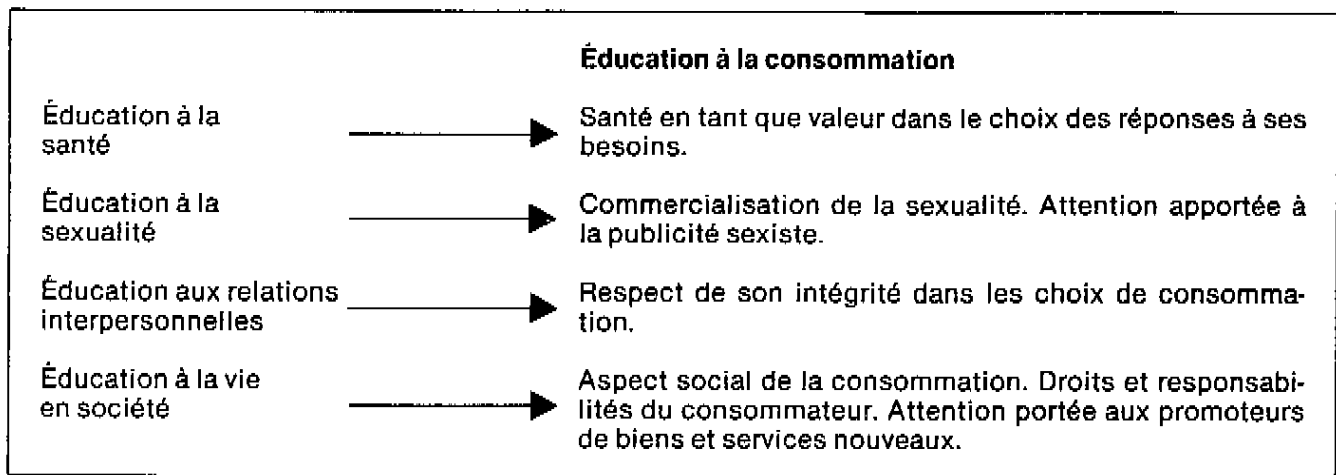
leurs agirs à l'égard de la consommation et une prise de conscience chez l'adolescent de l'implication sociale du rôle qu'il exerce dans le domaine de la consommation.

2. RELATION ENTRE LE VOLET «ÉDUCATION À LA CONSOMMATION» ET LES AUTRES VOLETS DU PROGRAMME ET AVEC LES AUTRES PROGRAMMES D'ÉTUDES AU SECONDAIRE

2.1 RELATION DU VOLET «ÉDUCATION À LA CONSOMMATION» AVEC LES AUTRES VOLETS DU PROGRAMME

Les principales incidences des autres volets du programme sur le volet éducation à la consommation sont les suivantes:

L'ÉDUCATION À LA CONSOMMATION DANS SES RELATIONS AVEC LES AUTRES VOLETS



2.2 RELATION DU VOLET «ÉDUCATION À LA CONSOMMATION» AVEC LES AUTRES PROGRAMMES D'ÉTUDES AU SECONDAIRE

Le présent volet d'Éducation à la consommation n'aborde pas le thème de la consommation dans son ensemble, car d'autres programmes au secondaire traitent également de différents aspects de cette matière. Ainsi il devient complémentaire des programmes «Économie familiale» de 2^e secondaire et «Éducation économique» de 5^e secondaire.

Le programme «Économie familiale» de 2^e secondaire est orienté vers les besoins et les intérêts de l'adolescent dans le domaine du logement, du vêtement, de l'alimentation et de la vie familiale. Le processus de gestion est un concept intégrateur des éléments du programme. L'initiation à la consommation constitue un volet important du programme au même titre que l'initiation à la production. Ces deux aspects sont présentés comme des moyens valables de satisfaire ses besoins, tout en développant ses ressources personnelles, et s'inscrivent dans une optique de conservation des ressources.

Le programme Éducation économique de 5^e secondaire consacre un module sur sept, à l'éducation à la consommation. Ce module a pour but d'apprendre à l'élève à consommer intelligemment et de lui faire comprendre qu'il est le premier agent de la production. L'aspect non consommé du revenu, ainsi que l'épargne y sont abordés. Ce module met l'accent sur certaines aptitudes, entre autres, la capacité de faire des choix rationnels et le sens de l'épargne.

3. PROBLÉMATIQUE DU VOLET «ÉDUCATION À LA CONSOMMATION»

3.1 ÉCONOMIE DE PRODUCTION COMPARÉE À ÉCONOMIE DE CONSOMMATION

Le passage d'une économie de production à une économie de consommation est assez récent et a apporté des changements considérables dans les habitudes et les comportements des Québécois, tant sur le plan social qu'économique.

L'avènement de la radio, de la télévision, le passage de la vie rurale à la vie urbaine ont bouleversé les habitudes du consommateur. Alors qu'au début du siècle, l'individu consacrait la majorité de son revenu à satisfaire ses besoins essentiels, aujourd'hui il voit ce revenu augmenter, ses besoins se multiplier. Le continent nord-américain est à l'ère de la surconsommation. Ainsi, pour la majorité des Québécois, l'augmentation du revenu et l'élévation du niveau de vie permettent de satisfaire de nouveaux besoins qui sont au-delà des besoins vitaux.

La société industrielle a mis en présence une production de masse fortement concentrée et une consommation de plus en plus dynamique et diversifiée. Afin de maintenir un certain rythme de croissance et de diminuer les coûts de production, il a fallu augmenter le degré de consommation. Des mécanismes se sont établis pour faire connaître les produits et les rendre accessibles à toutes les couches de la société. D'une part, la publicité sous toutes ses formes cherche

trop souvent dans le contexte industriel actuel à stimuler, à convaincre, à persuader plutôt qu'à informer. D'autre part, le crédit donne à ceux qui ne peuvent faire l'achat de biens et de services la possibilité de s'en procurer dans l'immédiat.

Cette transformation se caractérise par une complexité croissante des problèmes auxquels les consommateurs se trouvent confrontés. Les prises de décisions sont de plus en plus difficiles à l'égard d'un bien ou un service que le consommateur convoite, car l'on constate que la qualité diminue, la profusion inonde le marché, les prix fluctuent sans cesse et l'objet nouveau surgit à tout moment.

Dans cette économie de consommation, l'adolescent rejoint petit à petit le groupe des consommateurs avec toutes les pressions qu'une société moderne fera peser sur lui. D'où l'importance de lui offrir des moyens de se prendre en charge, de développer son sens de l'initiative et de la responsabilité, de poser des gestes de plus en plus adultes et autonomes dans le monde de la consommation.

3.2 UNE CONSCIENCE À ÉVEILLER

De plus en plus de citoyens sont conscients des conséquences néfastes qui découlent de la consommation telle qu'elle est pratiquée actuellement: détérioration de l'environnement, épuisement des matières premières, déséquilibre de la répartition des ressources. Et de plus en plus d'institutions, de groupes et d'individus se mobilisent pour tenter de contrer ce phénomène.

Toutefois, le défi est de taille. La surproduction et l'incitation à la consommation font partie inhérente de notre mode de développement économique. Une Éducation à la consommation a donc son mérite, mais elle a aussi ses limites. En effet, il devient paradoxal d'inciter à moins consommer, alors que les vêtements et les chaussures sont très souvent fabriqués de façon à durer de moins en moins longtemps, les appareils électroniques, les voitures, les jouets, à faire défaut plus fréquemment. Toutefois, on ose croire que plus il y aura d'individus conscients de ce qui se passe à ce niveau, plus il y aura de chances que les comportements personnels et collectifs de consommation changeront et que les pressions exercées seront fortes, ce qui risque d'influer favorablement sur le système de consommation.

3.3 LES JEUNES CONSOMMATEURS D'AUJOURD'HUI

On est souvent porté à croire que seuls les adultes jouent un rôle dans le domaine de la consommation. Or les jeunes y exercent à leur façon

un rôle important. Comme les adultes ils ont des besoins à satisfaire suivant leurs caractéristiques particulières. Quel est donc le portrait du jeune consommateur d'aujourd'hui? Selon Benoît Aubin:¹⁴

«Au Québec, les 10-20 ans contrôlent ou influencent un peu plus de 20 milliards de dollars. Globalement et très approximativement, leur revenu s'élève à environ 50 millions de dollars par année. Ce revenu provient de l'allocation des parents, d'un travail occasionnel, à temps partiel ou à temps plein. Les parents de ces adolescents doivent dépenser plus de 5 milliards par année pour leur fournir des vêtements, des équipements de sport, de l'ameublement, etc. Enfin les adolescents ont une influence certaine sur les produits consommés par l'ensemble de la famille; sur la nourriture, les produits de toilette, sur l'achat de certains produits durables, comme l'automobile, les radios, chaînes stéréophoniques, télévision, etc.

Les 10-20 ans ne constituent pas un tout homogène. Les industries qui veulent leur vendre quelque chose organisent leur publicité et leur mise en marché en fonction du produit, bien sûr, mais aussi en tenant compte de leur âge précis et de leur sexe. En effet, l'âge et le sexe, dans notre société viennent déterminer des pratiques spécifiques de consommation. Un jeune de 12 ans et un adolescent de 18 ans n'ont pas le même revenu, les mêmes activités sociales, les mêmes vêtements, la même influence sur la consommation de la famille. Pour tenter de saisir la réalité de la consommation des jeunes Québécois, il faut segmenter ce marché.

L'âge d'abord

Le jeune garçon concentre ses dépenses sur très peu d'articles, soit les confiseries, le cinéma et les divertissements, les jeux et les jouets. Cela s'explique par le fait qu'il a peu de revenus. Ses achats se limitent à des marchandises peu coûteuses qui permettent des activités sociales, au restaurant du coin par exemple, ou encore à la maison avec des frères ou des amis (collections de timbres, monnaies, etc.).

Les plus vieux de leur côté adoptent de nouveaux articles et en laissent tomber d'autres. Ainsi, l'automobile et les produits de toilette occupent une place significative aux dépens des friandises, des jeux et des jouets, des magazines et des livres. Ce changement s'explique partiellement par une attention plus marquée pour la genre féminine.

¹⁴ Extrait modifié d'un article dans la revue *Protégez-vous*, Vol. 7, no 3, mars 1979.

La différence entre les plus jeunes filles et les adolescentes est moins marquée. Seul l'article de dépenses, 'bonbons et autres', subit chez les plus vieilles une chute importante. Pour le reste on note une relative continuité dans les produits consommés. Les modèles sociaux féminins ont très tôt des effets sur la consommation des jeunes filles. Ce groupe d'âge consacre en effet 50% de ses revenus à l'apparence, par l'achat de vêtements, de cosmétiques et de bijoux.

Le sexe

Chez les plus jeunes, la différence entre les garçons et les filles est très nette en dépit du fait que les bonbons, crèmes glacées et 'liqueurs douces' occupent la première place chez les deux groupes. Les garçons concentrent leur consommation sur les activités à l'extérieur de la maison ou dans les jeux et jouets alors que la toute jeune fille dépense pour les soins de sa personne.

Chez les plus vieux, les modèles culturels sont à toutes fins pratiques intégrés et consommés. De plus, on peut remarquer une certaine convergence dans les pratiques de consommation des adolescentes: les deux groupes accordent beaucoup d'importance à l'apparence et aux sorties.

Média, publicité et jeunesse¹⁵

Les habitudes de consommation de la jeunesse ont d'autant plus d'importance que de nombreuses recherches ont montré que les préférences pour certaines marques de produits pendant l'adolescence se perpétuent durant plusieurs années. D'où l'importance que l'industrie accorde à la publicité pour les jeunes et à la présence des jeunes dans l'ensemble de la publicité. Si les plus jeunes préfèrent de loin la télévision, leurs aînés ont plus de sympathie pour la radio et les magazines.

Par ailleurs, une étude américaine a mis en évidence l'hostilité générale des jeunes à l'égard de la publicité, et en particulier une publicité à la télévision. Les chercheurs expliquent cette hostilité par le fait que dès leur très jeune âge, les jeunes ont été confrontés à la publicité trompeuse et mensongère. Ces expériences négatives les ont très profondément marqués, à ce point que les chercheurs croient qu'il est de l'intérêt même des publicistes et des manufacturiers d'augmenter la crédibilité de leurs annonces.

Toutefois, ces chercheurs ont découvert qu'il n'y a pas de rapport entre l'hostilité à l'égard de la

publicité dans un média et l'intérêt que portent les jeunes au média en question. Autrement dit, l'importance qu'accordent les adolescents aux médias leur fait oublier la publicité qu'on leur impose.

Cela veut-il dire que les jeunes sont insensibles à la publicité? Bien sûr que non, car l'essentiel pour un message publicitaire, c'est d'être entendu ou perçu au moins par l'inconscient, peu importe qu'on y porte attention ou pas. Pour le publicitaire, le fait que le jeune soit 'au poste' et à l'écoute, demeure le point clé: la répétition du message fera son œuvre.¹⁶

Le groupe d'appartenance

Pour les spécialistes de la mise en marché des produits, un consommateur c'est quelqu'un qui s'identifie à un groupe d'appartenance: groupe de travail chez les adultes, groupe d'amis chez les adolescents. Ce groupe d'appartenance jouit d'une grande influence sur le choix des produits et de la marque de commerce.

Ainsi, lorsqu'on achète un produit, du même coup, on achète un symbole qui nous lie à notre groupe d'appartenance. L'aspect décisif de la consommation des jeunes est le fait que cette consommation, plus qu'à n'importe quel âge, est déterminée par leurs pairs, c'est-à-dire leurs amis, leur groupe d'appartenance.

Prenons le cas de produits que tout le monde achète: les revues, les disques, les produits de toilette. La seule façon de les distinguer, c'est par leur catégorie ou leur marque de commerce. Un groupe d'appartenance s'identifiera précisément à une marque plutôt qu'à un produit. Chez les adultes, ce phénomène s'exprime entre autres lors de l'achat d'une voiture, alors que chez les adolescents il s'exprime particulièrement lors de l'achat de vêtements.

Il y a aussi les produits qui ne sont pas achetés par tout le monde. Citons chez les jeunes, les bicyclettes, les motos, les équipements de sport, la bière et les cigarettes. Cette catégorie de produits suscite une double appartenance: appartenance à un groupe, à cause de la consommation du produit en question (la motocyclette) et appartenance à un sous-groupe à cause de l'achat de telle marque de produit.

Ce qui se dégage de ce portrait, c'est qu'il est difficile pour un jeune d'être un consommateur averti. En effet, les caractéristiques psychologiques des adolescents, leur disponibilité aux

¹⁵ Extrait modifié d'un article dans la revue *Protégez-vous*, Vol. 7, no 3, mars 1979.

¹⁶ Extrait modifié d'un article dans la revue *Protégez-vous*, Vol. 7, no 3, mars 1979.

médias et leur grande sensibilité aux exigences de leur groupe d'appartenance, les mettent en quelque sorte sous le contrôle relatif de ce groupe. On peut même penser qu'un jeune consommateur averti apparaîtrait comme un inadapté social, aux yeux de son entourage et à ses propres yeux.»¹⁷

3.4 LA FAMILLE, PREMIER LIEU D'ÉDUCATION À LA CONSOMMATION

Les jeunes de 12 à 18 ans influencent maintenant les dépenses de la famille au point que cette dernière peut difficilement les ignorer. Les jeunes participent souvent au sein de leur famille, à des prises de décision budgétaires importantes touchant l'achat d'automobiles, d'accessoires pour les loisirs et d'autres articles. La publicité a fini d'ailleurs par réagir; elle vend de plus en plus de produits en nous montrant des familles.

À la fin de l'école primaire, les jeunes se sentent souvent aptes à se tirer d'affaire seuls dans plusieurs domaines, y compris celui de l'argent. Ils réclament autonomie et liberté. Chose étrange, dès qu'on leur octroie toute liberté, ils sont heureux de savoir qu'ils ont leurs parents pour les soutenir. Depuis quelque temps, les revenus des jeunes ont considérablement augmenté (dans les milieux aisés surtout). C'est la coutume dans plusieurs familles de verser des allocations hebdomadaires au jeune adolescent, afin que ce dernier puisse apprendre à gérer son avoir et à s'organiser pour répondre à des besoins immédiats: le transport en autobus, ses repas, etc.

Il semble qu'il faille de l'argent pour tout ce qu'on veut faire à cet âge. Les activités scolaires, les loisirs semblent intimement mêlés au dollar. On s'estime soi-même dans la mesure où l'on appartient au groupe, où l'on fait ce que font les autres, où l'on s'habille comme les autres, où l'on assiste aux mêmes manifestations, où l'on fréquente les mêmes endroits. Pourtant, il est quelquefois coûteux de faire comme les autres, et les adolescents se trouvent souvent en conflit à la fois avec le budget de leur famille et leur standard de vie. Sans argent de poche, il faut qu'ils essaient d'en gagner ou d'en obtenir de leurs parents. Dans leurs efforts pour résoudre leurs difficultés sociales et affectives, les jeunes risquent de prendre de fâcheuses habitudes, telles que celles de porter leurs achats au compte de leurs parents ou d'emprunter l'argent de leurs amis.

C'est alors que les parents peuvent guider leurs enfants dans la voie des dépenses sages. Bien

des crises émotionnelles peuvent être évitées quand l'adolescent administre lui-même son avoir et que très tôt, il a été associé à sa famille, pour collaborer et s'efforcer d'employer au mieux les ressources de la famille pour le bien de tous. Quand l'adolescent participe aux débats familiaux, parents et enfants apprennent à apprécier le raisonnement des uns et des autres. Les jeunes sont toujours fiers de contribuer aux choix des objets importants pour la famille entière.

Par ailleurs, les attitudes de la famille, à l'égard des biens matériels, l'organisation et les priorités qu'on y privilégie, les revenus qu'on a et les dépenses qu'on fait, voilà autant de facteurs qui composent finalement un mode de vie et qui influencent très tôt les enfants en façonnant leurs comportements de consommateurs.

Comment réagiront les enfants à qui on répond toujours OUI ou NON, sans explications, chaque fois qu'ils demandent quelque chose et ceux à qui les parents expliquent qu'à cause de la qualité de l'objet désiré, de son utilité, de son coût, il convient de l'acheter? Comment réagiront les enfants dont les parents contentent automatiquement tous les désirs et ceux dont les parents essaient de découvrir avec eux si le produit annoncé a les qualités qu'on lui prête à la télévision et jusqu'à quel point il peut être utile, compte tenu de ce qu'ils ont déjà ou de ce qu'ils voudront ou devront avoir plus tard?

L'adolescent apprend à être moins catégorique dans l'expression de ses volontés et peut les nuancer selon les circonstances et au cours de son évolution. Il devient capable de se construire une échelle de valeurs, c'est-à-dire d'ordonner ses besoins selon leur importance, de prévoir les conséquences de ses gestes et des choix qu'il fait. Par sa famille, il apprend vite qu'il fait partie d'une collectivité et qu'il y a des exigences auxquelles il doit se soumettre ainsi que des compromis à faire, afin que tous obtiennent un minimum de satisfaction.

4. ORIENTATIONS DU VOLET «ÉDUCATION À LA CONSOMMATION»

4.1 RÔLE DE L'ÉCOLE

Depuis quelques années, on observe que l'école secondaire en particulier se préoccupe de plus en plus de l'éducation du jeune consommateur. On voit apparaître dans différents programmes d'études, des sections traitant différents aspects de la consommation. Cette heureuse initiative s'inscrit à une époque où les jeunes

¹⁷ Extrait modifié d'un article dans la revue *Protégez-vous*, Vol. 7, no 3, mars 1979.

adolescents vivent dans un monde qui les pousse à consommer d'une façon excessive.

Dans notre société moderne, les jeunes sont soumis à une pression de plus en plus forte de leur groupe d'appartenance. Parce qu'ils sont très souvent en interrelation avec leurs pairs, parce qu'ils sont très impulsifs dans leur choix et leurs avoirs, parce que la société de consommation leur propose à tout instant des valeurs nouvelles, les adolescents sont constamment sollicités et par le fait même convaincus qu'il leur faut s'associer à leur groupe d'appartenance dans leur façon de consommer.

Face à ce constat, l'école, en raison de sa vocation sociale, doit jouer un rôle de premier plan. Elle doit permettre à l'élève adolescent de se sensibiliser à des problèmes très concrets dans le domaine de sa consommation. Par la diversité des analyses que l'école propose à l'élève, il est possible de placer celui-ci en contact avec des réalités, des conceptions et des apprentissages qu'il n'a pu connaître à la maison. Ceci lui permettra d'agrandir son champ de vision et d'arriver à cerner davantage sa réalité et celle des autres qui composent la société de consommation dans laquelle il vit. L'école doit ainsi viser un enrichissement des perspectives et un approfondissement de la réalité personnelle.

Elle doit aider l'élève à comprendre et à connaître les mécanismes mis en place, par la société de consommation, qui le poussent à devenir un sur-consommateur. L'école doit d'abord se situer dans une perspective immédiate; elle doit motiver l'élève à examiner ses concepts de consommation à l'intérieur du contexte de sa propre vie et dans des situations qu'il vit quotidiennement.

L'école doit finalement préparer les jeunes en fonction de leur avenir. Elle doit viser autant que possible à conduire l'étudiant à poser des gestes de plus en plus adultes et autonomes dans le monde de la consommation, car à cet âge, la prise en charge totale de sa vie est une réalité prochaine sur plusieurs plans (logement, biens matériels, projets de vie, etc.) et les attitudes rationnelles acquises précédemment prennent alors une importance capitale.

4.2 OBJECTIF GLOBAL DU VOLET «ÉDUCATION À LA CONSOMMATION»

Partant de la problématique de l'Éducation à la consommation et du rôle que doit jouer l'école en la matière, l'objectif ultime de l'Éducation à la consommation se situe d'une part, dans le prolongement du développement qui se fait dans la famille et d'autre part, dans le développement chez l'élève d'un rôle de consommateur qui contribue à son épanouissement ainsi qu'à celui de

son milieu.

L'objectif global de l'éducation à la consommation consiste à:

Fournir à l'élève toutes les possibilités d'adopter un comportement responsable dans le domaine de la consommation.

4.3 BUTS DE «L'ÉDUCATION À LA CONSOMMATION»

Compte tenu que l'objectif global demande que l'élève se centre sur lui-même avant d'aborder sa relation avec son environnement physique, humain et social, les intentions éducatives du volet «Éducation à la consommation» se répartiront à partir de quatre types de relations.

Le premier but aborde le type de relation où la personne cherche à se définir comme consommateur et à assumer son rôle dans ce domaine de manière avertie et appropriée à son statut et à son âge.

Le deuxième but aborde la relation où la personne est en contact avec l'environnement physique et cherche à tirer de cet environnement les ressources dont elle a besoin tout en préservant la qualité de cet environnement.

Le troisième but aborde la relation où la personne est en interaction avec une autre personne et cherche à exercer un rôle de consommateur de façon authentique tout en maintenant l'harmonie entre elle et l'autre.

Le quatrième but aborde la relation où la personne est en contact avec l'environnement social et cherche un mode de consommation qui soit respectueux de son identité de consommateur et responsable à l'égard de la collectivité.

En conséquence, les buts du volet sont les suivants:

1. Favoriser chez l'élève la connaissance de soi en tant que consommateur en l'aidant à assumer un rôle approprié à son statut et à son âge.
2. Favoriser chez l'élève le développement de sa connaissance de l'environnement physique en tant que source de satisfaction de ses besoins et le développement d'attitudes et de comportements susceptibles de préserver la qualité de son milieu.
3. Favoriser chez l'élève le développement de sa connaissance de l'autre en tant que consommateur avec qui il est en relation et le développement d'attitudes et de comportements qui soient à la fois conformes à ses options personnelles et respectueux de celle de l'autre.
4. Favoriser chez l'élève le développement d'une

connaissance éclairée de la société de consommation et le développement d'attitudes et de comportements responsables à l'égard de la collectivité.

4.4 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les buts du volet Éducation à la consommation recouvrent l'ensemble des études primaires et secondaires. Ils expriment les grandes intentions de l'éducation à la consommation à l'école. Cependant ils ne précisent pas les études spécifiques pour le primaire et le secondaire.

Afin de préciser ce qui est spécifique au primaire et au secondaire, il est par conséquent nécessaire de pousser plus loin l'analyse et de

tenir compte des particularités des clientèles visées en termes de besoins et de développement. Ceci nous amène à déterminer les objectifs généraux pour les deux niveaux scolaires.

Au secondaire, les objectifs généraux cherchent à ce que l'élève:

1. Prenne conscience de ses besoins actuels et de ceux qu'il devra assumer dans un proche avenir.
2. Développe son habileté à appliquer un processus rationnel de décision et d'organisation dans le domaine de la consommation.
3. Assume, tant sur le plan personnel que social, un rôle de consommateur responsable dans le domaine du loisir.

TABLEAU SYNTHÈSE DES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU VOLET «ÉDUCATION À LA CONSOMMATION» AU SECONDAIRE

Objectif global de l'Éducation à la consommation

Fournir à l'élève toutes les possibilités d'adopter un comportement responsable dans le domaine de la consommation.



Buts de l'Éducation à la consommation en ce qui concerne les relations qu'implique l'objectif global

1. Favoriser chez l'élève la connaissance de soi en tant que consommateur en l'aidant à assumer un rôle approprié à son statut et à son âge.
2. Favoriser chez l'élève le développement de sa connaissance de l'environnement physique en tant que source de satisfaction de ses besoins et le développement d'attitudes et de comportements susceptibles de préserver la qualité de son milieu.
3. Favoriser chez l'élève le développement de sa connaissance de l'autre en tant que consommateur avec qui il est en relation et le développement d'attitudes et de comportements qui soient à la fois conformes à ses options personnelles et respectueux de celles de l'autre.
4. Favoriser chez l'élève le développement d'une connaissance éclairée de la société de consommation et l'adoption d'attitudes et de comportements responsables à l'égard de la collectivité.



Que l'élève:

Objectifs généraux de l'«Éducation à la consommation» au secondaire

1. Prenne conscience de ses besoins actuels et de ceux qu'il devra assumer dans un proche avenir.
2. Développe son habileté à appliquer un processus rationnel de décision et d'organisation dans le domaine de la consommation.
3. Assume, tant sur le plan personnel que social, un rôle de consommateur responsable dans le domaine du loisir.

5. CONTENU ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

5.1 CONTENU D'APPRENTISSAGE

Au *secondaire*, les contenus appropriés au développement d'un comportement responsable dans le domaine de la consommation porteront principalement sur la relation de l'élève avec lui-même, ainsi que sur la relation de l'élève avec son environnement social.

Pour ce qui est de la relation personnelle, le contenu d'apprentissage traitera du rôle nouveau de l'adolescent dans le domaine de la consommation du loisir en tant que lieu privilégié de satisfaction de ses besoins. Le contenu traitera égale-

ment des critères du choix d'un moyen de transport. Enfin, le contenu abordera pour l'élève qui devra sous peu quitter sa famille, les questions relatives à la planification budgétaire.

En ce qui concerne la relation de l'élève avec l'environnement social, les contenus porteront sur l'utilisation rationnelle des ressources publiques offertes par l'environnement et sur une pratique responsable des diverses activités de loisir.

Le tableau qui suit indique la répartition des contenus abordés au secondaire selon les types de relations, les champs spécifiques d'intervention de l'école, les thèmes de travail ainsi que les objets d'études.

**TABEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE
DU VOLET «ÉDUCATION À LA CONSOMMATION» AU SECONDAIRE**

TYPE DE RELATIONS	CHAMPS D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJET D'ÉTUDES
Relation de l'élève avec lui-même où il construit son identité de consommateur et cherche à assumer un rôle approprié à son statut et à son âge.	- Conscience des besoins actuels et futurs. - Habilité à appliquer un processus rationnel de décision et d'organisation dans le domaine de la consommation.	- Rôle de consommateur	- autonomie - impact de l'autonomie sur le rôle - nouveaux types de sollicitation - développement du sens critique
		- Le loisir	- définition - loisirs personnels - besoins - hiérarchie des besoins - temps et loisirs - influences extérieures
		- Mode de vie postsecondaire	- besoins actuels en transport et en logement - besoins futurs - changement au niveau des besoins
		- Organisation d'une activité de loisir	- planification - action relative à la réunion des ressources - réalisme d'un projet - critères de décision - facteurs de choix - importance de l'organisation
		- Choix en matière de loisirs	- activités de remplacement - ressources nécessaires - évaluation comparée (besoins-coûts) - Influences extérieures

TYPE DE RELATIONS	CHAMPS D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJET D'ÉTUDES
Relation de l'élève avec l'environnement social où il cherche un mode de consommation à la fois authentique et responsable à l'égard de la société dans laquelle il évolue.	Assume, tant sur le plan personnel que social, un rôle de consommateur responsable dans le domaine du loisir.	- Coûts des moyens de transport - Choix d'un moyen de transport - Le budget - Utilisation des ressources - Choix en matière de loisirs	- besoins en matière de déplacement - entretien - coûts d'achat, d'exploitation et d'entretien - revenu net comparé à achat, entretien, exploitation - coût de d'autres possibilités - revenu net consacré aux déplacements - critères de décision - critères du choix d'un véhicule - hiérarchie personnelle des critères de choix - moyens de transport satisfaisant aux critères - critères de décision - types de logement - coûts du logement - frais relatifs aux logements - frais scolaires — professionnels - estimation des dépenses annuelles - budget provisoire - types de ressources - ressources utilisées - effets sur le milieu - moyens d'utilisation des ressources - conséquences personnelles - conséquences sociales - conséquences souhaitables et non souhaitables - moyens d'éviter les conséquences non souhaitables

5.2 OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Afin de permettre au lecteur une vue d'ensemble des objectifs au secondaire, le tableau suivant présente tous les objectifs généraux ainsi que les objectifs terminaux de cycle, qui s'y rattachent.

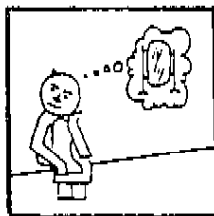
Les pages qui suivent reprennent pour les deux cycles du secondaire, chaque objectif terminal de façon explicite, c'est-à-dire avec les objectifs intermédiaires qui s'y rattachent.

**TABLEAU DE RÉPARTITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE
DU VOLET «ÉDUCATION À LA CONSOMMATION» AU SECONDAIRE**

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS TERMINAUX	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES*
Que l'élève:	L'élève sera capable de:	
1. Prendre conscience de ses besoins actuels et de ceux qu'il devra assumer dans un proche avenir.	1 ^{er} cycle	
	T.1 Reconnaître que son rôle de consommateur se modifie au fur et à mesure qu'il grandit.	(4)
	T.2 Mesurer l'importance qu'a le loisir dans l'exercice de son rôle de consommateur.	(7)
	2 ^e cycle	
	T.1 Estimer en quoi son mode de vie postsecondaire différera de son mode de vie actuel du point de vue du logement et du transport.	(3)
2. Développe son habileté à appliquer un processus rationnel de décision et d'organisation dans le domaine de la consommation.	1 ^{er} cycle	
	T.3 Décrire les étapes qui mènent à la réalisation d'une activité de loisir.	(9)
	T.5 Évaluer le choix de ses activités de loisir en fonction des ressources nécessaires à leur réalisation.	(5)
	2 ^e cycle	
	T.2 Établir les coûts reliés à divers moyens de transport.	(6)
	T.3 Appliquer des critères personnels dans le choix de moyens de transport adaptés à diverses situations.	(4)
	T.4 Prévoir l'équilibre de ses dépenses et revenus pour sa première année au collégial.	(8)
	et/ou	
	T.5 Prévoir l'équilibre de ses dépenses et revenus pour sa première année comme travailleur.	(8)
3. Assume, tant sur le plan personnel que social, un rôle de consommateur responsable dans le domaine du loisir.	1 ^{er} cycle	
	T.4 Reconnaître l'avantage d'une utilisation préférentielle des ressources publiques dans le domaine des loisirs.	(4)
	T.6 Évaluer le choix de ses activités de loisir en fonction des conséquences personnelles et sociales qu'elles impliquent.	(3)

* Le chiffre entre parenthèses correspond au nombre d'objectifs intermédiaires reliés à l'objectif terminal.

objectifs
terminaux et intermédiaires
1^{er} cycle



THÈME: Rôle de consommateur.

OBJECTIF TERMINAL 1

RECONNAÎTRE QUE SON RÔLE DE CONSOMMATEUR SE MODIFIE AU FUR ET À MESURE QU'IL GRANDIT.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

1.1 Tirer de son expérience personnelle des signes lui indiquant que son autonomie, en tant que consommateur, s'accroît.

— *exemples de signes indicateurs:*

- responsabilités nouvelles
- organisation de sa vie scolaire
- activités parascolaires
- organisation de ses repas
- organisation de ses loisirs
- tâches rémunérées
- argent de poche
- allocations
- etc.

1.2 Constaté que sa plus grande autonomie modifie son rôle de consommateur.

— *modifications:*

- gestion de son avoir
- pouvoir d'achat augmenté
- choix de consommation accru
- diversité des loisirs
- influence accrue des pairs

1.3 Reconnaître qu'il est sujet à de nouveaux types de sollicitation ainsi qu'à une augmentation de celle-ci.

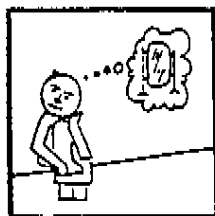
— *types de sollicitations:*

- publicité destinée aux adolescents
- vente itinérante
- vente illégale
- chaîne de lettres
- etc.

1.4 Trouver des moyens de développer son sens critique pour assumer son nouveau rôle de consommateur.

— *exemples de moyens:*

- lire des revues pertinentes:
 - «Protégez-vous»
- lire les étiquettes
- se procurer les adresses des associations de consommateurs
- etc.



THÈME: Le loisir.

OBJECTIF TERMINAL 2

MESURER L'IMPORTANCE QU'A LE LOISIR DANS L'EXERCICE DE SON RÔLE DE CONSOMMATEUR.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

2.1 Définir ce qu'est une «activité de loisir».

- *définition:*
 - occupations, distractions pendant le temps de liberté (petit Robert)
- *types de loisirs:*
 - sports
 - arts
 - motocyclette
 - etc.
- *situations de loisir:*
 - seul
 - avec la famille
 - avec les pairs
 - à deux

2.2 Dresser la liste de ses activités de loisirs pour une période donnée (pour chacune des saisons, par exemple).

2.3 Estimer le temps consacré chaque semaine à ses activités de loisir.

2.4 Identifier les besoins que ses diverses activités de loisirs visent à satisfaire.

- *besoins de:*
 - détente
 - occasions de rencontrer des gens, des amis
 - exercice physique
 - connaissance de productions artistiques et culturelles
 - découverte de la nature
 - production (hobbies)
 - activités éducatives
 - etc.

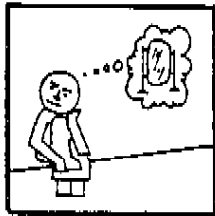
2.5 Classer par ordre d'importance ses besoins dans le domaine des loisirs.

2.6 Indiquer des éléments de consommation que nécessitent ses activités de loisir.

- *éléments de consommation:*
 - achat de matériel
 - déplacements
 - vêtements
 - etc.

2.7 Comparer, en termes de temps, de besoins et de ressources utilisés, l'importance de sa consommation en matière de loisir à celle que nécessitent d'autres activités.

- *consommation relative à:*
 - travail occasionnel
 - études
 - entretien personnel



THÈME: Organisation d'une activité de loisir.

OBJECTIF TERMINAL 3

DÉCRIRE LES ÉTAPES QUI MÈNENT À LA RÉALISATION D'UNE ACTIVITÉ DE LOISIR.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

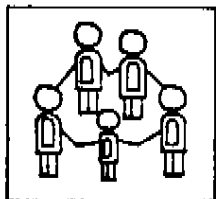
3.1 Décrire ce qu'il fait lorsqu'il veut pratiquer une activité de loisir.	— <i>ce qu'il a fait:</i> • avant l'activité • pendant l'activité • après l'activité
3.2 Isoler, les questions qui relèvent de la planification de l'activité.	— <i>planification:</i> • stratégies, prévision des ressources, actions nécessaires à l'atteinte d'un objectif
3.3 Énumérer les diverses ressources que peuvent requérir ses activités de loisir.	— <i>ressources:</i> • temps: • saisons • jours, heures • matérielles: • équipement • transport • argent • humaine: • coéquipier • moniteur • transporteur • adversaire • etc.
3.4 Déterminer les critères influençant le choix des ressources nécessaires à ses activités de loisir.	— <i>exemples de critères:</i> • les possibilités de ressources • coût des ressources • etc.
3.5 Constater qu'au terme de la planification intervient une décision quant à la réalisation du projet.	
3.6 Déterminer les critères permettant de prendre une décision quant à la réalisation du projet.	— <i>critères:</i> • disponibilité des ressources • degré de satisfaction des besoins • coûts occasionnés • réalisme du projet • etc.
3.7 Indiquer les actions qui servent à réunir les ressources nécessaires à ses activités de loisir.	— <i>exemples d'action:</i> • communications, rendez-vous • activité de financement • etc.

3.8 Discuter l'opportunité d'évaluer ses activités de loisir tant dans leur préparation que dans leur réalisation.

3.9 Identifier les principales étapes de l'organisation d'une activité de loisir.

— *étapes:*

- planification
- décision
- réunion des ressources
- pratique de l'activité
- évaluation



THÈME: Utilisation des ressources.

OBJECTIF TERMINAL 4

RECONNAÎTRE L'AVANTAGE D'UNE UTILISATION PRÉFÉRENTIELLE DES RESSOURCES PUBLIQUES DANS LE DOMAINE DES LOISIRS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

4.1 Reconnaître les types de ressources disponibles dans son milieu.

- *ressources matérielles:*
 - centre culturel
 - centre sportif
 - bibliothèque
 - bases de plein air
 - transport en commun
 - école
 - domicile
 - etc.
- *ressources humaines:*
 - les pairs
 - la famille
 - les moniteurs de parc
 - les organisateurs de loisirs
 - la ville, les associations, les fédérations
 - etc.
- *ressources financières:*
 - budget collectif (l'équipe ou la classe)
 - budget personnel
 - budget familial

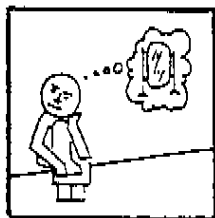
4.2 Identifier lesquelles de ces ressources il utilise pour satisfaire ses besoins en matière de loisirs.

4.3 Évaluer le degré d'utilisation qu'il fait des ressources disponibles dans son milieu.

- *évaluation:*
 - utilisation minimale
 - utilisation adéquate
 - utilisation maximale

4.4 Indiquer les effets d'une utilisation maximale des ressources de son milieu.

- *effets:*
 - économie d'argent
 - économie de temps
 - rentabilité des installations
 - consommation adéquate du milieu



THÈME: Choix en matière de loisirs.

OBJECTIF TERMINAL 5

ÉVALUER LE CHOIX DE SES ACTIVITÉS DE LOISIR EN FONCTION DES RESSOURCES NÉCESSAIRES À LEUR RÉALISATION.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

5.1 Déterminer les éléments qui interviennent dans le choix de ses activités de loisir.

— *éléments:*

- besoins personnels
- aptitudes et goûts personnels
- ressources disponibles
- influences extérieures
- etc.

5.2 Indiquer d'autres activités de loisir qui pourraient remplacer celles qu'il pratique et qui semblent tout aussi intéressantes.

5.3 Déterminer les ressources dont il aurait besoin pour pratiquer ces autres activités de loisir.

5.4 Comparer les ressources nécessaires à ses activités de loisir actuelles avec celles nécessaires pour pratiquer ces autres activités.

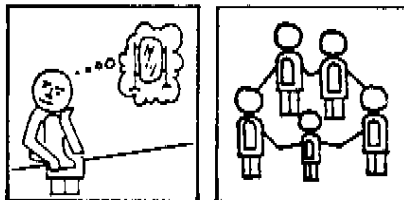
— *éléments de comparaison:*

- ressources:
 - matérielles
 - humaines
 - financières
 - temps
- coût des ressources
- disponibilité

5.5 Évaluer l'opportunité de modifier le choix de ses activités de loisir.

— *éléments d'évaluation:*

- besoins personnels
- aptitudes et goûts
- ressources disponibles
- influences extérieures
- etc.



THÈME: Choix en matière de loisirs.

OBJECTIF TERMINAL 6

ÉVALUER LE CHOIX DE SES ACTIVITÉS DE LOISIR EN FONCTION DES CONSÉQUENCES PERSONNELLES ET SOCIALES QU'ELLES IMPLIQUENT.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

6.1 Identifier les conséquences qu'ont pour lui la pratique de diverses activités de loisir.

— *conséquences positives et négatives pour:*

- la santé
- le plaisir
- les relations humaines
- etc.

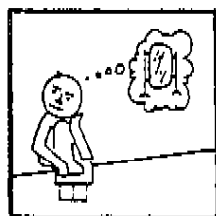
6.2 Évaluer les conséquences qu'ont pour les autres la pratique de ses diverses activités de loisir.

— *conséquences positives et négatives:*

- réactions de son entourage:
 - famille, amis, etc.
- effets sur l'environnement physique et biologique:
 - pollution, détérioration, régénération, etc.

6.3 Relever parmi ses activités de loisir celles qui comportent le plus de conséquences négatives sur le plan personnel ou social.

**objectifs
terminaux et intermédiaires
2^e cycle**



THÈME: Mode de vie postsecondaire.

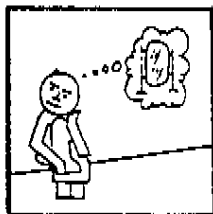
OBJECTIFS TERMINAL 1

**ESTIMER EN QUOI SON MODE DE VIE POSTSECONDAIRE
DIFFÉRERA DE SON MODE DE VIE ACTUEL DU POINT DE VUE
DU LOGEMENT ET DU TRANSPORT.**

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- 1.1 Décrire comment il satisfait ses besoins actuels en matière de transport et de logement.
- 1.2 Prévoir quels seront ses besoins en matière de transport et de logement pour l'année qui suivra la fin de son cours secondaire.
- 1.3 Préciser les changements qui interviendront en ce qui concerne ses besoins en matière de logement et de transport.



THÈME: Coûts des moyens de transport.

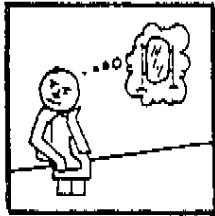
OBJECTIF TERMINAL 2

ÉTABLIR LES COÛTS RELIÉS À DIVERS MOYENS DE TRANSPORT.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|---|--|
| 2.1 Trouver différentes façons de répondre aux besoins de déplacement. | — <i>modes de réponse:</i> <ul style="list-style-type: none"> • achat: auto, moto, vélo, camionnette, etc. • transports publics: transport en commun, taxi • transport partagé |
| 2.2 Reconnaître que tout véhicule nécessite un entretien. | |
| 2.3 Connaître les coûts d'achat, d'exploitation et d'entretien de divers types de véhicules. | — <i>coûts d'entretien (incluant réparations normales) d'une auto ou d'une camionnette, d'une moto, d'un vélo</i>
— <i>coûts d'achat, d'exploitation et d'entretien de diverses catégories d'autos, d'une camionnette, d'une moto</i> |
| 2.4 Calculer la proportion du revenu net consacrée à l'achat, à l'exploitation et à l'entretien d'un véhicule, pour différentes catégories de revenus. | |
| 2.5 Estimer le coût des autres moyens de transport en fonction des diverses catégories de besoins. | — <i>coût de:</i> <ul style="list-style-type: none"> • autobus • taxi • covoiturage • location d'un véhicule |
| 2.6 Calculer la proportion du revenu net consacrée aux déplacements à l'aide des moyens autres que l'achat d'un véhicule pour diverses catégories de revenus. | |



THÈME: Choix d'un moyen de transport.

OBJECTIF TERMINAL 3

APPLIQUER DES CRITÈRES PERSONNELS DANS LE CHOIX DE MOYENS DE TRANSPORT ADAPTÉS À DIVERSES SITUATIONS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

3.1 Déterminer les critères qui peuvent intervenir dans le choix d'un véhicule à acheter.

— *critères d'achat:*

- coût d'achat
- besoins en matière de déplacement et de transport (personnes, matériel)
- ressources financières
- esthétique
- rendement
- durabilité
- économie
- disponibilité de services d'entretien
- sécurité
- etc.

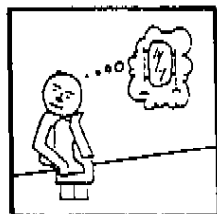
3.2 Déterminer les critères qui peuvent intervenir dans la décision d'acheter un véhicule ou d'utiliser d'autres moyens de transport.

— *critères de décision:*

- besoins en matière de déplacement
- ressources financières et humaines
- disponibilité des transports publics
- disponibilité des services d'entretien
- statut social
- conservation de l'environnement

3.3 Établir la hiérarchie personnelle de ses critères de choix d'un moyen de transport.

3.4 Indiquer des moyens de transport répondant à ces critères, pour diverses situations.



THÈME: Le budget.

OBJECTIF TERMINAL 4

PRÉVOIR L'ÉQUILIBRE DE SES DÉPENSES ET REVENUS POUR SA PREMIÈRE ANNÉE AU NIVEAU COLLÉGIAL.*

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

4.1 Indiquer les critères en jeu dans la décision d'habiter ailleurs que chez ses parents.

- *critères de décision:*
 - distance de la résidence de ses parents
 - coûts respectifs
 - possibilité d'habiter avec des amis
 - etc.

4.2 Indiquer les divers types de logements accessibles à un étudiant.

- *types de logement:*
 - chambre
 - appartement
 - appartement partagé

4.3 Se renseigner sur les coûts du logement selon les divers types de loyers existant dans la région qu'il devra habiter.

4.4 Donner la liste des divers frais d'entretien, de services et d'aménagement occasionnés par la décision d'habiter ailleurs que chez ses parents.

- *frais d'entretien, de services et d'aménagement:*
 - ameublement
 - électricité, téléphone
 - chauffage
 - vêtements: achat, nettoyage, blanchissage du linge
 - nourriture
 - assurance

4.5 Indiquer les diverses dépenses d'un collégien.

- *dépenses:*
 - frais d'admission et de scolarité
 - achat de volumes et de notes de cours
 - matériel usuel: papier, crayons...
 - matériel spécialisé: arts, dactylo...
 - photocopie
 - cotisations étudiantes
 - repas
 - activités sociales étudiantes
 - assurances
 - transport
 - vêtements
 - logement
 - etc.

4.6 Estimer les dépenses qu'il devra assumer au cours de sa première année au collège.

- *dépenses:*
 - de logement
 - de déplacement
 - d'entretien, de services et d'aménagement
 - scolaires
 - de loisirs
 - alimentation

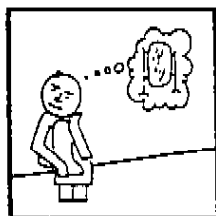
* pour les élèves qui se dirigent vers les études collégiales.

4.7 Estimer ses revenus au cours de sa première année au collège.

— *revenus provenant de:*

- aide de ses parents
- prêt-bourse
- salaire
- emprunt

4.8 Établir un budget provisoire pour sa première année au collège.



THÈME: Le budget.

OBJECTIF GLOBAL 5

PRÉVOIR L'ÉQUILIBRE DE SES DÉPENSES ET REVENUS POUR SA PREMIÈRE ANNÉE COMME TRAVAILLEUR.*

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

5.1 Indiquer les critères en jeu dans la décision d'habiter ailleurs que chez ses parents.

— *critères de décision:*

- distance de la résidence de ses parents au lieu de travail
- coûts respectifs
- expérience de l'existence autonome
- possibilité d'habiter avec des amis
- etc.

5.2 Indiquer les divers types de logement qu'il pourrait occuper après son entrée sur le marché du travail.

— *types de logement:*

- chambre
- appartement
- appartement partagé

5.3 Se renseigner sur les coûts du logement selon divers types de loyers existant dans la région où il pourrait trouver un travail.

5.4 Donner la liste des divers frais d'entretien de services et d'aménagement occasionnés par la décision d'habiter ailleurs que chez ses parents.

— *frais d'entretien, de services et d'aménagement:*

- ameublement
- électricité, téléphone
- chauffage
- vêtements: achat, nettoyage, blanchissage du linge
- nourriture
- assurances

5.5 Indiquer les diverses dépenses d'un travailleur.

— *dépenses:*

- frais professionnels:
 - cotisation syndicale
 - carte de compétence
 - achat d'outils, de matériaux, de pièces, etc.
- vêtements
- logement
- repas
- déplacements
- assurances

5.6 Estimer les dépenses qu'il devra assumer au cours de sa première année comme travailleur.

— *dépenses:*

- de logement
- de déplacement
- d'entretien, de services et d'aménagement
- professionnelles
- de loisirs

* pour les élèves qui se dirigent vers le marché du travail.

5.7 Estimer ses revenus au cours de sa première année comme travailleur.

— *revenus provenant de:*

- salaire
- aide de ses parents
- emprunt

5.8 Établir un budget provisoire pour sa première année comme travailleur.

BIBLIOGRAPHIE

BCP PUBLICITÉ, *La famille canadienne-française et la consommation. The French-canadian family as a consumer unit*. Montréal, Éditions de la Table ronde, 1971, 79 p.

BAUDRILLARD, Jean, *Le système des objets. La consommation des signes*, Coll. «Médiations» no 93, Paris, Éditions Denoël-Gonthier, 1968, 245 p.

BELLEY, J.-Guy, Jacques Hamel, Claude Masse, *La société de consommation au Québec*, Office de la protection du consommateur, Éditeur officiel du Québec, juin 1980, 90 p.

BONIFACE, Jean et Alain Gaussel, *Les enfants consommateurs*, Paris, Casterman, 1981, 153 p.

ELGOZY, Georges, *Les damnés de l'opulence*, coll. «Liberté de l'esprit», Paris, Éditions Calmann-Lévy, 1970, 331 p.

ENVIRONNEMENT QUÉBEC, *Étude sur la perception de l'environnement*, Service des communications, Division éducation, Éditeur officiel du Québec, mars 1980.

HÉNAULT, Georges-Maurice, *Le comportement du consommateur: une approche multidisciplinaire*, Montréal, P.U.Q., 1973, 182 p.

HOLTZ-BONNEAU, Françoise, *Déjouer la publicité pour des consommateurs conscients*, Paris, Éd. économie et humanisme, 1976, 175 p.

LAPOINTE, Roger, *Regard sur la société de consommation*, Montréal, Éd. Fides, 1973, 40 p.

MARCEAU, Roger, *La publicité. Nécessité ou gaspillage*, coll. «du Cep», no 8, Montréal, Éditions Lidec, 1967, 164 p.

MINISTÈRE DES COMMUNICATIONS, *Le guide du citoyen*, Éditeur officiel du Québec, Québec, 450 p.

MOTULSKY, Bernard, *Consommation, publicité et législation*, Québec, P.U.L., 1975, 60 p.

PACKARD, Vance Oakley, *L'Art du gaspillage*, Paris, Calmann-Lévy, 1962, 316 p.

PACKARD, Vance Oakley, *La persuasion clandestine*, Coll. Liberté de l'esprit, Paris, éd. Calmann-Lévy, 1958, 246 p.

PACKARD, Vance Oakley, *L'homme remodelé*, Calmann-Lévy, Paris, 1978.

PETROF, John, *Comportement du consommateur et marketing*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1976, 241 p.

PONS, Dominique, *Consomme et tais-toi*, Coll. «Carte blanche», Paris, Éditions Épi, 1972, 128 p.

RIGAUD, Jacques, *La culture pour vivre*, Gallimard, Paris, 1975.

TITTLE, Gilles, *L'Art de dépenser*, Fédération de Québec des unions régionales des Caisses populaires Desjardins, Québec, 1972, 47 p.

Dépliants et brochures

ENVIRONNEMENT-QUÉBEC, Direction des communications et de l'éducation, *L'environnement consommé à crédit*, Québec, octobre 1980, 16 p.

OFFICE DE LA PROTECTION DU CONSOMMATEUR, *La publicité*, Québec, août 1982, 55 p.

OFFICE DE LA PROTECTION DU CONSOMMATEUR, *Le consommateur et le crédit*, Québec, juin 1981, 75 p.

OFFICE DE LA PROTECTION DU CONSOMMATEUR, *Protégez-vous*.

Dossiers

CENTRE DE RECHERCHE ET D'INFORMATION DES ORGANISATIONS DE CONSOMMATEURS, *L'éducation du jeune consommateur*, Bruxelles, 1979, 30 p.

- Dossiers: — l'environnement
- les achats
- la publicité

ENVIRONNEMENT QUÉBEC, *Environnement et consommation*, Québec, mars 1981, 4 p. Série de six fiches:

- Les coûts d'un environnement de qualité
- À coup de fourchettes dans l'environnement
- L'environnement: corne d'abondance et dépotoir
- l'environnement entre quatre murs
- L'auto, un poids pour l'environnement
- À vendre pour loisir, environnement presque neuf

ENVIRONNEMENT QUÉBEC, *Environnement et vie quotidienne*, Québec, janvier 1980, 4 p. série de 4 fiches:

- L'environnement: équilibre et harmonie
- La maison: un environnement bruyant
- Des déchets à apprivoiser
- Le quartier, un environnement à l'image des résidents

Fiches éducatives

ENVIRONNEMENT QUÉBEC, *Ce que pensent les Québécois de l'environnement*, Québec, 4 p.

ENVIRONNEMENT QUÉBEC, *Des idées pour une*

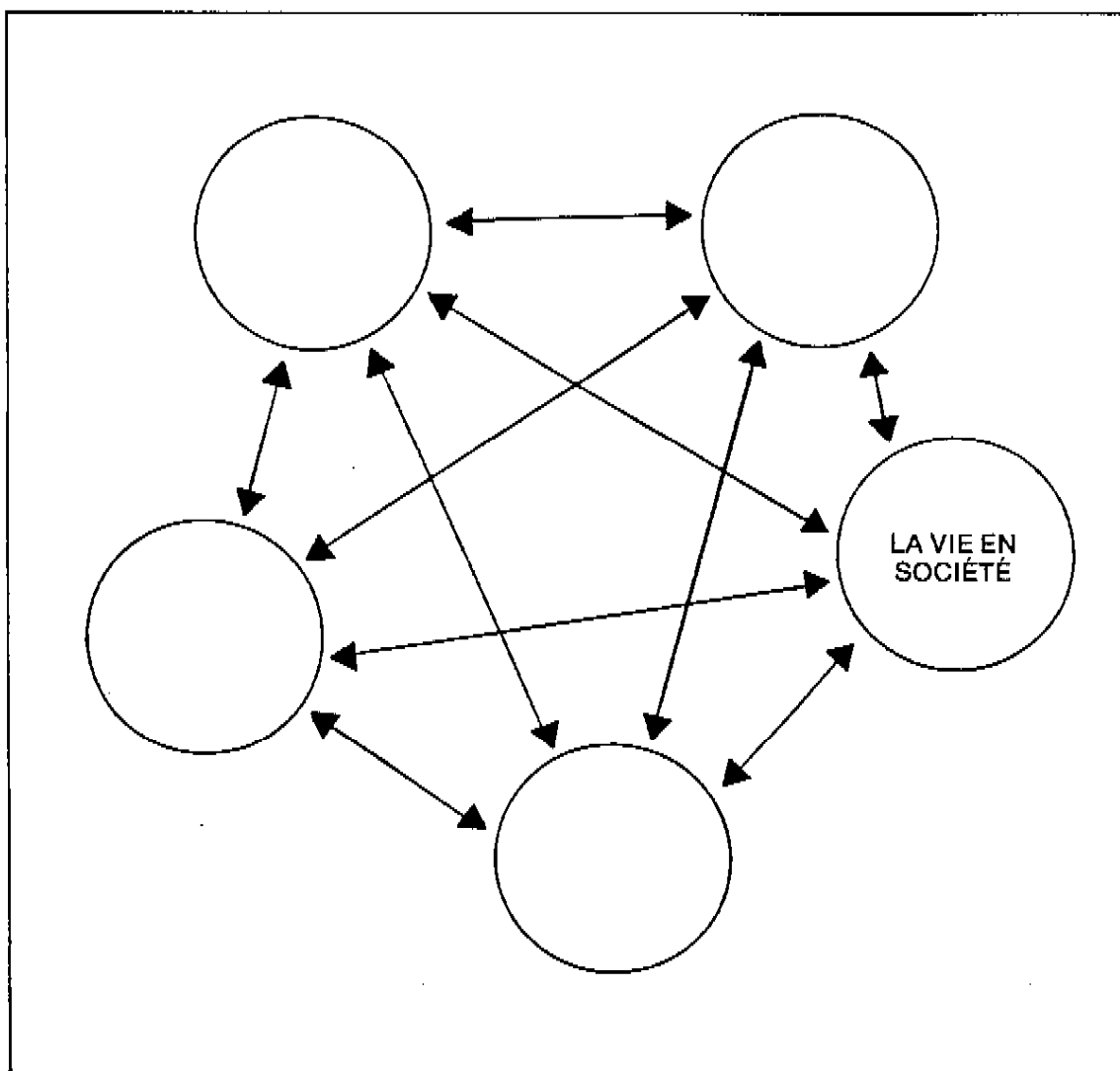
éducation à l'environnement, Québec, juillet 1980, 4 p.

ENVIRONNEMENT QUÉBEC, *L'enfant et son environnement*, Québec, feuillet 1980, 4 p.

ASSOCIATION DES CONSOMMATEURS DU CANADA, *Le consommateur canadien*, revue mensuelle, section Québec, 50 p.

VOLET E

Éducation à la vie en société



SOMMAIRE

1. Contribution spécifique de l'Éducation à la vie en société au développement personnel et social de l'élève.
2. Relation entre le volet «Éducation à la vie en société» et les autres volets du programme
3. Problématique du volet «Éducation à la vie en société»
 - 3.1 Un volet très important
 - 3.2 Une société changeante et complexe
 - 3.3 Les jeunes et la société
 - 3.4 Rôle de la famille dans l'apprentissage de la vie en société
 - 3.5 L'école — second lieu d'apprentissage de la vie en société
 - 3.6 Au-delà des vœux — des gestes concrets
 - 3.7 La relève de demain
4. Orientations du volet «Éducation à la vie en société»
 - 4.1 Objectif global du volet «Éducation à la vie en société»
 - 4.2 Buts de l'Éducation à la vie en société
 - 4.3 Objectifs généraux
5. Contenu et objectifs d'apprentissage
 - 5.1 Contenu d'apprentissage
 - 5.2 Objectifs d'apprentissage
6. Bibliographie

1. CONTRIBUTION SPÉCIFIQUE DE L'ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ AU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET SOCIAL DE L'ÉLÈVE

Le volet «Éducation à la vie en société», comme tous les autres volets du programme, constitue à la fois une avenue par laquelle les buts du programme de formation personnelle et sociale sont poursuivis et un champ particulier d'étude. Il a donc deux rôles distincts et complémentaires. Il vise d'une part les objectifs très généraux que l'on retrouve au début du programme de formation personnelle et sociale et d'autre part il cherche à atteindre les objectifs plus précis de l'Éducation à la vie en société.

De façon spécifique, sur le plan personnel, ce volet a pour but de faire acquérir aux élèves une plus grande connaissance de la dimension sociale de leur développement, une image positive de la vie en collectivité, une vision plus claire et positive de leur propre réalité sociale et une meilleure perception des principes régissant la vie en société. Ce volet cherche en somme, sur le plan personnel, à ce que les élèves possèdent des outils leur permettant d'élaborer graduellement un projet personnel de vie où ils pourront s'exprimer et s'affirmer comme personne libre, autonome et à la recherche d'une meilleure qualité de vie sociale.

Sur le plan des relations que les élèves entretiennent avec l'environnement physique, ce volet vise à ce que les élèves considèrent leur environnement physique avec respect et qu'ils envisagent leur interaction avec lui comme un moyen d'améliorer leurs conditions de vie et celles des autres.

Sur le plan social, ce volet doit donner aux élèves une connaissance approfondie des divers modes d'organisation de la vie sociale et des outils que se donne la collectivité pour fonctionner. Dans ce domaine, le volet cherche aussi à ce que l'élève développe son sens d'appartenance à la collectivité et identifie les rôles qu'il peut et doit y jouer.

2. RELATIONS ENTRE LE VOLET ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ ET LES AUTRES VOLETS DU PROGRAMME

Le volet «Éducation à la vie en société», tout en couvrant une dimension bien délimitée du programme, entretient quand même des liens très étroits avec les autres volets du programme. Étant une réalité omniprésente, la vie en société touche les autres aspects de l'existence.

Cette partie du programme abordera donc non seulement les problèmes de la vie en société mais elle abordera aussi des aspects qui concernent les autres volets.

Tout au long de ce volet, les incidences des autres volets sur la vie en société seront les suivantes:

L'ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ DANS SES RELATIONS AVEC LES AUTRES VOLETS

Éducation à la vie en société	
Éducation à la santé	→ Attention portée à la notion de recherche d'un équilibre entre les attentes personnelles et les attentes de la société à l'égard de la santé.
Éducation à la sexualité	→ Attention portée aux notions d'accueil, de tolérance et de respect de l'autre. Attention portée au besoin d'affirmation de soi et à l'apprentissage de rôles sociaux.
Éducation à la consommation	→ Attention portée à la façon d'utiliser l'environnement physique naturel et le bien collectif.
Éducation aux relations interpersonnelles	→ Connaissance approfondie de la vie en groupe. Étude des difficultés qui s'y présentent et de certains moyens d'y faire face et de se développer.

3. PROBLÉMATIQUE DU VOLET «ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ»

3.1 UN VOLET TRÈS IMPORTANT

Ce volet, même s'il est placé tout à la fin du programme de formation personnelle et sociale, ne constitue pas de ce fait un objet d'étude moins important. Au contraire, il s'agit là d'un des volets les plus importants, car il recouvre tous les autres volets pour ce qui a trait au développement de personnalités fortes et autonomes et à la formation d'individus pouvant pleinement participer à certains domaines de la vie collective comme l'économie, la culture, la politique, le projet national et le renouvellement des forces vives d'un peuple.

Ce volet ne doit donc pas être pris à la légère et traité en parent pauvre. Il reprend et renouvelle les différents questionnements qui précèdent en les situant cette fois-ci dans la perspective de la vie dans la cité humaine. À travers des questionnements, notamment sur la famille, l'école, la société, les droits de la personne et ses responsabilités ou encore sur le vandalisme, le civisme, ce volet traite des questions comme la connaissance de soi, nos attentes, nos espoirs, la connaissance des liens qui nous unissent aux autres et des difficultés à vaincre pour atteindre un certain état de bien-être à travers les contradictions, les oppositions, les irrationalités, le rythme de vie effréné et l'extrême complexité de la vie dans notre société moderne.

Être bien avec soi et avec les autres, s'épanouir dans sa vie publique et dans sa vie privée, naître à soi et naître aux autres, apprendre à vivre la difficile aventure d'être homme ou femme parmi les hommes et les femmes, voilà le programme et le défi proposés aux jeunes dans ce volet.

3.2 UNE SOCIÉTÉ CHANGEANTE ET COMPLEXE

On assiste depuis près de deux décennies à d'importants changements dans la société occidentale notamment en ce qui concerne les structures sociales, les rôles des hommes et des femmes dans la société, les institutions, les lois et les règlements. Ces changements sont étroitement liés à de nouveaux besoins économiques, sociaux, culturels et politiques de même qu'à une ouverture sur de nouvelles valeurs. La société québécoise tente de se redéfinir afin de parvenir à un mieux-vivre ensemble.

Cela nécessite chez l'individu une capacité d'adaptation de plus en plus grande s'il veut parvenir à une pleine réalisation de lui-même sur le plan social. Or, bon nombre de citoyens ne parviennent pas à s'ajuster à ce rythme accéléré. On accuse ce «monde à l'envers» de vouloir rejeter les valeurs du passé, de nous faire vivre dans l'insécurité matérielle et affective. On ne sait plus ce que sera demain et on s'inquiète de plus en plus de l'avenir de nos jeunes.

À ces changements rapides s'ajoute une complexité croissante de l'organisation sociale. En ef-

fet, une société en évolution perfectionne ses structures, se donne de nouvelles façons de fonctionner. Or s'engager dans une société structurée et hiérarchisée n'est pas une entreprise des plus faciles. Malgré les efforts considérables déployés par divers groupes pour aider les citoyens à vivre adéquatement dans la société, il n'en demeure pas moins que les gens ont de la difficulté à s'y retrouver. Quels sont leurs droits, leurs devoirs, leurs pouvoirs en tant que citoyens? Comment se retrouver à travers toutes les institutions publiques, le partage des juridictions, les procédures à suivre pour faire valoir ses droits, la panoplie de formules à remplir pour obtenir une information ou un service auquel ils ont droit? Voilà autant de questions avec lesquelles les citoyens de cette société superorganisée et «superélectronisée» sont aux prises.

Ce sont là peut-être les raisons qui provoquent aujourd'hui une certaine apathie sociale chez beaucoup d'individus pour lesquels seuls importent la sécurité personnelle et le confort domestique. Et on ne saurait trop les blâmer tant et aussi longtemps qu'ils n'auront pas les moyens voulus pour participer à la chose publique et assumer leur rôle de citoyen. Vivre avec les autres et participer au devenir collectif n'est pas acquis d'emblée pour l'individu. Il faut absolument qu'une société comme la nôtre accentue ses efforts d'Éducation à la vie collective.

Ces considérations nous amènent à nous poser les questions suivantes: comment sera la relève de demain? Quelle place les jeunes occupent-ils actuellement dans la société? Quels sont leurs sentiments, leurs attentes, leurs interrogations et leurs aspirations en ce qui concerne la vie en société? Quel rôle joueront-ils dans l'avenir? Seront-ils mieux préparés à s'adapter aux changements et à prendre des initiatives sociales?

3.3 LES JEUNES ET LA SOCIÉTÉ

Le portrait du vécu des jeunes qui se dessine actuellement laisse présager pour eux un avenir tantôt prometteur, tantôt incertain. En effet, beaucoup de jeunes participent activement à la vie sociale et ce, de multiples façons: les groupes sociaux, les clubs de jeunes, les organismes d'aide aux pays en voie de développement, les marches de solidarité. Ces engagements témoignent d'une conscience sociale éveillée et d'un désir de la part des jeunes de participer aux mieux-vivre de la société.

Cependant, certains gestes des jeunes manifestent une incompréhension, une démission, une révolte, voire même un refus de tout participation à la vie sociale. L'accroissement des taux de délinquance, d'abandon scolaire, d'alcoolisme, de

narcomanie, de prostitution et de délits mineurs en fait foi. On sait également qu'au Québec, le suicide constitue la première cause de mortalité chez les 15-19 ans et la deuxième chez les 15-30 ans.

Quelles sont les causes de ces malaises? Certains les attribueront au type de société dans lequel nous vivons, d'autres accuseront plus directement le milieu familial alors que d'autres jetteront le blâme sur le système d'éducation. Une chose est certaine: c'est à travers l'ensemble de ces institutions et structures que les jeunes entreprennent leur apprentissage de la vie en société, chacune de ces institutions étant en interaction constante avec les autres. C'est au fil de leurs expériences quotidiennes dans la famille, à l'école et dans la société en général que les jeunes formeront leur propre vision de la société, vision qui les encouragera ou les découragera dans leur recherche d'un mieux-être avec les autres.

C'est donc par une volonté commune de s'ajuster à la réalité des jeunes, de leur donner la place qui leur revient dans la société qu'il sera possible de susciter chez eux un engagement social riche et authentique.

3.4 RÔLE DE LA FAMILLE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA VIE EN SOCIÉTÉ

L'enfant vit ses premiers rapports humains dans sa famille. C'est là qu'il développe graduellement son identité personnelle et qu'il apprend à connaître les autres et à vivre avec eux. L'enfant expérimente des rôles, des responsabilités qui l'amèneront progressivement à se situer parmi les autres et à définir la place qu'il occupe dans sa famille. Il intégrera au fil du quotidien le sens des mots *partage, responsabilité, différences, égalité, compromis, droits, conflits*. Le modèle familial constitue pour l'enfant la trame sur laquelle il tissera ses premiers comportements sociaux.

L'enfant adoptera une attitude positive ou négative à l'égard de la vie en société selon qu'il aura appris la soumission, la contestation, la collaboration, la jalousie, l'amour, la haine, l'injustice, la sécurité, la fraternité ou l'égalité. La famille a donc un rôle primordial à jouer dans cette éducation.

3.5 L'ÉCOLE — SECOND LIEU D'APPRENTISSAGE DE LA VIE EN SOCIÉTÉ

L'école, milieu social plus large et plus diversifié que la famille est le second milieu dans lequel l'enfant évoluera pendant au moins dix ans. L'enfant y vivra des expériences aussi marquantes que

celles qu'il vit dans sa famille. Aussi, par sa mission éducative, l'école doit s'efforcer de préparer les jeunes à cette grande aventure qu'est la vie en société. Si l'école veut préparer la jeunesse à une vie gratifiante dans la société, c'est dès maintenant, sur les bancs de l'école, qu'elle doit les y préparer.

Si l'école permet aux jeunes d'exprimer librement leurs sentiments, leurs attentes, leurs besoins, leurs craintes, leurs insécurités, si elle les invite à réfléchir sur ce qu'ils sont et veulent être, si elle les encourage à se donner des outils pour se développer et participer à l'amélioration de leur qualité de vie en collectivité, si elle a confiance en eux, si elle leur donne la place qui leur revient de plein droit et si elle leur permet de comprendre l'organisation sociale dans laquelle ils vivent sans masquer les diverses réalités avec lesquelles ils auront éventuellement à composer, alors les jeunes pourront certes s'ajuster à la société, s'ouvrir positivement à l'avenir et s'engager de façon libre, autonome et responsable dans leur collectivité.

L'école se doit de fournir aux jeunes des occasions de s'organiser, de participer au processus éducatif, de faire des choix, de s'exprimer librement, de faire valoir leur point de vue. Ils ont besoin de s'intégrer à la société, de participer à son évolution et d'y avoir leur propre place. C'est d'abord dans cette mini-société qu'est l'école que les jeunes doivent avoir la possibilité de combler leurs attentes et d'apprendre leur rôle de citoyen.

3.6 AU-DELÀ DES VOEUX — DES GESTES CONCRETS

Qu'en est-il de la réalité scolaire? L'enfant y apprend-il à vivre vraiment en société? L'école met-elle à la disposition des élèves les outils dont ils ont besoin pour s'engager et participer à l'amélioration de la vie scolaire?

L'école se préoccupe de la formation sociale des élèves. Des efforts constants sont déployés pour amener les jeunes à résoudre les conflits sociaux auxquels ils se trouvent souvent mêlés, à comprendre l'importance du respect des règlements, à participer à la vie d'équipe et à s'engager dans la vie de leur école. Ces interventions se font lorsque les occasions se présentent, soit à l'intérieur d'un cours, lors d'une rencontre personnelle et souvent à la suite de problèmes particuliers. On comprendra les effets souvent stériles de ces énergies dépensées étant donné le contexte scolaire actuel: surpopulation des polyvalentes, surcharge des horaires des enseignants et des élèves, spécialisation des enseignants, contexte qui rend difficiles les relations humaines valorisantes et les moments de réflexion sur ces questions.

Il devient donc absolument nécessaire de prolonger les actions déjà entreprises et de rendre explicite l'importance de l'Éducation des jeunes à la vie collective. Permettre au jeune de comprendre l'organisation sociale, l'inviter à réfléchir sur ses possibilités sociales et leurs implications, l'amener à saisir et à discuter ouvertement les facettes et les enjeux que comporte la vie en société de sorte qu'il parvienne à une véritable autonomie à l'intérieur d'une alliance valable avec les autres, voilà le propos du volet «Éducation à la vie en société» du présent programme. À travers des objectifs précis, adaptés à l'âge et aux besoins des jeunes et à travers des contenus qui touchent de près leurs réalités, le tout dans un contexte d'échange, d'ouverture réciproque et de liberté d'expression, ce volet doit être un pas de plus vers la démocratisation de l'école et une participation active, positive et éclairée du jeune dans la société.

3.7 LA RELÈVE DE DEMAIN

Peut-on espérer qu'une volonté commune de la part de la famille et de l'école d'éduquer les jeunes à la vie en société permettra à ces derniers de devenir des citoyens autonomes, engagés et responsables, et des agents de changements sociaux?

Les actions de la famille et de l'école permettront certes de mieux informer les jeunes et de les rendre davantage conscients de leur dimension sociale et de leur devenir personnel et collectif. Est-ce à dire que la vie future sera définitivement meilleure? Nul ne peut le dire maintenant. Cependant, une chose est certaine: les chances d'une vie meilleure seront plus grandes si les jeunes qui prendront la relève y sont mieux préparés.

4. ORIENTATIONS DU VOLET «ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ»

4.1 OBJECTIF GLOBAL DU VOLET ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ

Partant des différents aspects de la problématique de l'Éducation à la vie en société et du rôle spécifique que doit jouer l'école à cet égard, l'objectif ultime de l'Éducation à la vie en société est d'amener l'élève à s'exprimer de façon harmonieuse et valorisante à la fois comme personne et comme citoyen.

En conséquence, l'objectif global de l'Éducation à la vie en société consiste à:

Amener l'élève à développer des connaissances, des attitudes et des comportements lui permettant d'établir un équilibre entre ses attentes et celles de sa collectivité, de s'exprimer pleinement comme individu et de participer activement à la vie de sa collectivité.

4.2 BUTS DE L'ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ

Compte tenu que l'objectif global situe l'élève dans une démarche où il a à se centrer sur lui-même pour mieux connaître sa dimension sociale et compte tenu qu'il encourage ce dernier à rechercher un équilibre entre ses attentes personnelles et celles de sa collectivité, les buts de ce volet se répartiront à partir de trois types de relation.

Le premier but abordera le type de relation où la personne cherche à saisir sa dimension sociale et à construire son modèle de citoyen.

Le deuxième but abordera le type de relation où la personne cherche à développer un mode d'utilisation rationnelle de son environnement physique.

Le troisième but abordera le type de relation où la personne cherche à développer son rôle social et à participer au mieux-vivre de sa collectivité.

En conséquence, les buts du volet sont les suivants:

1. Favoriser chez l'élève une meilleure connaissance de sa dimension sociale et l'encourager à préciser son projet personnel de citoyen libre et responsable.
2. Sensibiliser l'élève à l'importance de son environnement physique et l'encourager à l'exploiter de façon enrichissante pour lui et sa collectivité.
3. Encourager l'élève à assumer son rôle social, afin qu'il puisse participer au mieux-vivre de sa collectivité.

4.3 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les buts du volet éducation à la vie en société recouvrent l'ensemble des études du primaire et du secondaire. Ils permettent d'avoir une vision d'ensemble de ce que l'on espère développer pendant les onze années que couvrent le primaire et le secondaire. Ils ne sont cependant pas assez spécifiques pour savoir ce que l'on attend à la fin du primaire et ce que l'on attend à la fin du secondaire.

Il est par conséquent nécessaire de pousser plus loin l'analyse et de tenir compte des particularités des élèves en termes de besoins et de développement.

Au *secondaire*, les objectifs généraux cherchent à ce que l'élève:

1. Intègre la dimension sociale de sa personnalité.
2. Tire profit des services que lui offre sa collectivité tout en laissant aux autres la possibilité de les utiliser.
3. S'initie à l'organisation de la vie en société.
4. Organise de façon constructive sa vie en société.

TABLEAU SYNTHÈSE DES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU VOLET «ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ» AU SECONDAIRE

Objectif global de l'Éducation à la vie en société

Amener l'élève à développer des connaissances, des attitudes et des comportements lui permettant d'établir un équilibre entre ses attentes et celles de sa collectivité, de s'exprimer pleinement comme individu et de participer activement à la vie de sa collectivité.

Buts de l'Éducation à la vie en société en ce qui concerne les relations qu'implique l'objectif global

1. Favoriser chez l'élève une meilleure connaissance de sa dimension sociale et l'encourager à préciser son projet personnel de citoyen libre et responsable.
2. Sensibiliser l'élève à l'importance de son environnement physique et l'encourager à l'exploiter de façon enrichissante pour lui et sa collectivité.
3. Encourager l'élève à assumer son rôle social, afin qu'il puisse participer au mieux-vivre de sa collectivité.

Objectifs généraux de l'Éducation à la vie en société au secondaire

Que l'élève:

1. Intègre la dimension sociale de sa personnalité.
2. Tire profit des services que lui offre sa collectivité tout en laissant aux autres la possibilité de les utiliser.
3. S'initie à l'organisation de la vie en société.
4. Organise de façon constructive sa vie en société.

5. CONTENU ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

5.1 CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Au *secondaire*, les contenus appropriés au développement d'une pleine expression de soi comme personne et comme citoyen porteront globalement sur l'intégration chez celui-ci de sa dimension sociale, l'utilisation et le respect du bien collectif, l'initiation à l'organisation sociale et l'ajustement de son identité sociale à sa vie.

En ce qui concerne la *relation de l'élève avec lui-même*, le contenu d'apprentissage traitera de la vie sociale actuelle de l'élève, de ses aspirations, ses valeurs, ses droits et responsabilités dans la société ainsi que de la place de l'information dans sa vie.

En ce qui concerne la *relation de l'élève avec l'environnement physique*, le contenu traitera des divers services collectifs ainsi que du problème social que constitue le vandalisme.

Pour ce qui est de la *relation de l'élève avec son environnement social*, le contenu traitera du mode d'organisation de la société ainsi que du rôle que l'élève est appelé à y jouer.

Le tableau qui suit indique la répartition des contenus traités au secondaire selon les types de relations, les champs spécifiques d'intervention de l'école, les thèmes de travail ainsi que les objets d'étude.

**TABLEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE
DU VOLET «ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ» AU SECONDAIRE**

TYPE DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDES
Relation de l'élève avec lui-même où il cherche à se définir comme être social et à préciser son projet personnel de citoyen libre et responsable.	Intégration de la dimension sociale de sa personnalité.	Ma vie sociale	- groupes sociaux auxquels il appartient - sentiments vis-à-vis de ces groupes - facteurs d'influence des sentiments - relation entre rôle et sentiments - évaluation de sa satisfaction à l'égard de sa vie sociale - facteurs d'augmentation de la qualité de sa vie sociale - interventions pouvant améliorer sa vie sociale
		Mes aspirations sociales	- aspirations durant l'enfance - modèle de citoyen adulte - concordance et discordance entre modèle enfant et modèle adulte - facteurs influençant la réalisation du modèle adulte - caractère dynamique d'un projet - actions personnelles - ressources humaines - ajustement du modèle adulte
		Nature et rôle des valeurs	- notion de valeur - valeurs recherchées - effets des valeurs sur les comportements - valeurs appartenant à son modèle adulte - valeurs personnelles et valeurs des autres - effet des valeurs sur le mode de vie
		Pluralité des valeurs	- diversité des modes de vie - pluralité des valeurs - facteurs de pluralité - conflits entre personnes - situations conflictuelles - attitudes et comportements à l'égard d'un conflit - importance de vivre selon ses valeurs
		Mes valeurs	- valeurs en ce qui concerne la santé, la sexualité, la consommation, les relations interpersonnelles, la vie en société - manifestation des valeurs dans la vie - alternatives dans la prise de décision - sentiments associés à une prise de décision difficile - processus de décision - valeurs sous-jacentes à une décision - lien entre valeurs et mode de vie

TYPE DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDES
		Droits et responsabilités	- importance de la clarification des valeurs - valeurs personnelles - caractère dynamique des valeurs - importance d'une démarche continue dans la clarification des valeurs - définition de la charte - droits reconnus par la charte - droits et libertés à l'école - possibilité d'exercer ses droits - attitude à l'égard du respect des droits et libertés des autres - notion de réciprocité - responsabilités personnelles en ce qui concerne le respect des autres
		L'information	- nature de l'information - besoins satisfaits par l'information - importance de l'information - façon habituelle de s'informer - difficultés que présente l'accès à l'information - satisfaction personnelle pour l'information reçue - exigences concernant une information de qualité - moyens de communication de masse - types d'informations - critères de qualité d'une information - sources d'information - techniques de collecte d'information - prise de décision - éléments d'une décision éclairée
Relation de l'élève avec son environnement physique où il cherche à organiser cet environnement pour satisfaire ses besoins et ceux des autres.	Exploitation des services offerts par la collectivité et respect du droit des autres de les utiliser.	Services à la collectivité	- principaux services offerts à la collectivité - raison d'être des services à la collectivité - fonctionnement d'un service à la collectivité - bien-fondé de ce service - mode d'utilisation des services à la collectivité

TYPE DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDES
Relation de l'élève avec son environnement social où il cherche à définir son rôle social et à participer au mieux vivre de sa collectivité.	Initiation à l'organisation de la vie en société.	Le vandalisme	- intention de commettre un acte de vandalisme - motifs expliquant l'intention - sentiments personnels - motifs menant à l'action ou à la non-action - vandalisme dans l'environnement - motifs incitant les jeunes à commettre des actes de vandalisme - opinion personnelle sur le vandalisme - impact du vandalisme sur soi et sur l'environnement - moyens d'actions favorisant la qualité de l'environnement
		La société	- concept « société » - raisons amenant les humains à vivre ensemble - multiplicité des groupes - interactions des groupes - règles régissant les groupes - raisons de l'édiction de règles - groupes en relation autre que d'inclusion
		Multiplicité des interactions	- effet des interactions dans un groupe sur un autre groupe - influence d'une relation entre des groupes sur une décision - influence d'une relation entre des groupes sur les conditions de vie, de travail - facteurs déterminant l'importance de l'influence d'un groupe sur un autre - contribution de chaque membre d'un groupe à l'efficacité interne du groupe - responsabilité personnelle à l'égard de l'efficacité du groupe - formalisation des interactions dans un groupe - comportements personnels et efficacité du groupe
		Les règles	- règle à usage interne et règle du groupe plus large - primauté des règles d'un groupe sur un autre groupe - condition du respect de la primauté d'un groupe sur un autre
		Le processus législatif	- notion de « loi » - étapes de l'adoption d'une loi - notion de « règlement » - étapes conduisant à l'adoption d'un règlement

TYPE DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDES
		Les jeunes et la loi Le système judiciaire	- buts de la Loi de la protection de la jeunesse - personnes à qui s'applique cette loi - circonstances compromettant la sécurité d'un jeune et son développement - aide à une jeune en difficulté - le signalement - rôle du D.P.J. - droits des jeunes en difficulté - rôle du comité de la P.J. - localisation du bureau du D.P.J. - rôle de la police - Loi des jeunes délinquants - gestes à l'encontre d'une loi - éléments de loi concernant: les jeunes au travail, le viol, les stupéfiants, la protection du consommateur, le code de la sécurité routière, le divorce - raison d'être des lois - localisation des ressources disponibles - types de tribunaux et rôle de chacun - cour reliée aux tribunaux - rôle de la cour municipale - infraction possible aux règlements de sa municipalité - éléments du code civil - but de l'Aide juridique - critères d'admissibilité - composantes du réseau de l'Aide juridique - localisation du bureau d'Aide juridique - notion de «petites créances» - notion de «créancier» et de «débiteur» - situation d'appel aux petites créances - actions à poser pour poursuivre - action à poser en cas de poursuite - types de jugement

TYPE DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDES
		La famille L'école Les groupes d'appartenance Les problèmes sociaux	- rôle actuel dans sa famille - rôle actuel comparé à rôle enfant - sentiments en ce qui concerne la place dans la famille - réactions aux sentiments - aspects du rôle à améliorer - moyens d'augmenter la qualité de sa vie familiale - concept «famille» - antécédents de la famille - types de famille - raisons d'être de la famille - aspects légaux concernant la famille - modèle personnel de vie familiale - motifs de son choix - réalisme d'un choix - journée type de la vie à l'école - satisfaction et vécu scolaire - attentes personnelles - actions concrètes pour réaliser ces attentes - efficacité des actions posées - actions personnelles comparées aux actions des autres - action favorisant l'amélioration de la vie scolaire - réalisme des attentes en fonction du statut et du rôle de la polyvalente - groupes et lien d'appartenance - facteurs liés au sentiment d'appartenance - rôle dans les groupes d'appartenance comparé au rôle dans les autres groupes - lien entre sentiment et engagement - impact du sentiment d'appartenance sur le fonctionnement d'un groupe - liens d'appartenance dans le groupe-classe, la polyvalente - nature d'un problème social - analyse d'un problème social - cause des problèmes sociaux - sentiments à l'égard des problèmes sociaux - motifs sous-jacents aux sentiments - responsabilité personnelle concernant les problèmes sociaux - rôle actuel comparé à rôle souhaitable - condition à un rôle engagé - condition à satisfaire - organismes de sensibilisation aux problèmes sociaux

TYPE DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDES
		La prévention du crime	- nature et importance de la prévention du crime - rôle des intervenants - moyens de prévention du crime
		Les groupes de pression	- nature des groupes de pression - types de groupes de pression - nature des revendications - utilité des groupes de pression
		Vie en milieu de travail	- milieux de travail de ses proches - composantes de la vie au travail - conditions d'une vie valorisante en milieu de travail - rôle de chaque groupe - droits et responsabilités de chacun - lois concernant la C.S.S.T.Q. - attentes personnelles concernant la vie en milieu de travail - attentes de l'employeur - réalisme de ses attentes - moyens de concilier ses attentes et celles de la collectivité
		Les associations collectives	- nature d'un regroupement - types d'associations - raison d'être des associations - fonctionnement des associations - l'association étudiante

5.2 OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Afin de permettre au lecteur une vue d'ensemble des objectifs du *secondaire*, le tableau suivant présente tous les objectifs généraux ainsi que les objectifs terminaux de cycle qui s'y rattachent.

Les pages suivantes explicitent chaque objectif terminal en présentant les objectifs intermédiaires qui s'y rattachent.

**TABEAU DE RÉPARTITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE
DU VOLET «ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ» AU SECONDAIRE**

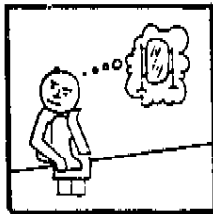
OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS TERMINAUX	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES*
Que l'élève:	L'élève sera capable de:	
	1 ^{er} cycle	
	T.1 Se situer dans sa vie sociale actuelle.	(9)
	T.2 Circonscrire ses principales aspirations en tant que citoyen.	(8)
	T.3 Identifier la nature des valeurs et le rôle qu'elles jouent dans son projet de vie en société.	(6)
	T.4 Respecter la pluralité des valeurs.	(7)
	T.5 Reconnaître qu'il a des droits et des responsabilités en tant que jeune.	(7)
	T.6 Reconnaître la place qu'occupe l'information dans la vie.	(6)
1. Intègre la dimension sociale de sa personnalité.	T.7 Reconnaître les obstacles gênant l'accessibilité à l'information.	(6)
	2 ^e cycle	
	T.1 Reconnaître l'importance de clarifier ses valeurs pour se développer sur le plan personnel et social, tout au long de sa vie.	(14)
	T.2 Analyser l'information véhiculée par les moyens de communication de masse.	(6)
	T.3 Prendre une décision éclairée à la suite d'une recherche d'information.	(9)
2. Tire profit des services offerts par la collectivité et respecte le droit des autres de les utiliser.	1 ^{er} cycle	
	T.8 Connaître les principaux services offerts à la collectivité.	(6)
	2 ^e cycle	
	T.4 Contribuer à l'amélioration de la qualité de son environnement.	(9)
3. S'initie à l'organisation de la vie en société.	1 ^{er} cycle	
	T.9 Circonscrire le concept de société.	(6)
	T.10 Reconnaître que les interactions à l'intérieur d'un groupe peuvent avoir des effets sur le groupe plus large dans lequel il est inclus et vice-versa.	(3)
	T.11 Circonscrire la notion de «primauté» dans les groupes en relation d'inclusion.	(7)
	T.12 Identifier les éléments du processus législatif.	(4)
	T.13 Circonscrire les éléments de la Loi de la protection de la jeunesse.	(10)
	T.14 Circonscrire les éléments de la Loi des jeunes délinquants.	(13)

* Le chiffre entre parenthèses correspond au nombre d'objectifs intermédiaires reliés à l'objectif terminal.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS TERMINAUX	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES*
Que l'élève:	L'élève sera capable de:	
	2 ^e cycle	
3. S'initie à l'organisation de la vie en société.	T.5 Comprendre que des groupes peuvent être en relation autre que d'inclusion.	(4)
	T.6 Reconnaître qu'un groupe peut avoir une influence sur un autre groupe avec lequel il est en relation.	(7)
	T.7 Connaître les principaux éléments de lois qui le concernent	(4)
	T.8 Connaître le fonctionnement des tribunaux québécois.	(5)
	T.9 Connaître le fonctionnement de l'Aide juridique et de la Cour des petites créances.	(10)
	1 ^{er} cycle	
4. Organise de façon constructive sa vie en société.	T.15 Évaluer son rôle actuel dans sa famille.	(7)
	T.16 Évaluer de façon critique sa vie à l'école.	(10)
	T.17 Reconnaître l'importance de la prévention du crime dans sa vie et dans son rôle de citoyen.	(4)
	2 ^e cycle	
	T.10 Préciser son projet personnel en ce qui concerne la famille.	(9)
	T.11 Caractériser son sentiment d'appartenance à divers groupes sociaux.	(5)
	T.12 Évaluer son attitude à l'égard des divers problèmes sociaux.	(6)
	T.13 Connaître la nature et le rôle des groupes de pression.	(4)
	T.14 Se situer face à la vie en milieu de travail.	(12)
	T.15 Reconnaître l'existence et l'utilité des diverses associations de citoyens.	(7)

* Le chiffre entre parenthèses correspond au nombre d'objectifs intermédiaires reliés à l'objectif terminal.

**objectifs
terminaux et intermédiaires
1^{er} cycle**



THÈME: Ma vie sociale.

OBJECTIF TERMINAL 1

SE SITUER DANS SA VIE SOCIALE ACTUELLE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

1.1 Nommer les principaux groupes sociaux dont il est membre.

— *exemples de groupes sociaux:*

- la famille
- la polyvalente
- la classe
- le groupe de pairs
- l'association étudiante
- l'équipe sportive
- les scouts — les guides
- la chorale
- le groupe de naturalistes
- etc.

1.2 Exprimer les sentiments qu'il éprouve en tant que membre de ces groupes.

— *exemples de sentiments possibles:*

- bien-être
- malaise
- ennui
- indifférence
- plaisir
- satisfaction personnelle
- solitude
- etc.

1.3 Indiquer les facteurs susceptibles de lui procurer ces sentiments.

— *exemples de facteurs:*

- l'intérêt pour les activités
- la compétence personnelle
- le rendement
- les relations humaines
- la participation
- le caractère obligatoire ou facultatif de l'adhésion au groupe
- l'acceptation de soi
- les membres du groupe:
 - leur rôle
 - leur attitude
- etc.

1.4 Comparer le rôle qu'il adopte dans les groupes où il se sent bien à celui adopté dans les autres groupes.

— *exemples de rôles possibles dans les groupes où il se sent bien:*

- leader
- collaborateur
- animateur
- créateur
- etc.

— *exemples de rôles possibles dans les autres groupes:*

- perturbateur
- flâneur
- bagarreur
- etc.

1.5 Dégager les relations qui existent entre les rôles et les sentiments.

1.6 Évaluer son degré de satisfaction personnelle à l'égard de sa vie sociale actuelle.

1.7 Identifier les facteurs sur lesquels il peut intervenir pour augmenter la qualité de sa vie sociale actuelle.

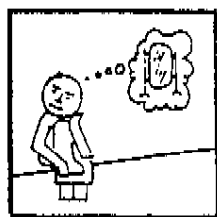
— *cf. éléments d'apprentissage 1.3*

1.8 Discuter avec ses pairs des modalités d'intervention en ce qui concerne ces divers facteurs.

— *exemples de modalités d'intervention:*

- interventions liées à l'acceptation de soi:
 - se connaître davantage
 - connaître les attentes qu'ont les autres envers soi
 - exprimer ses attentes personnelles
- interventions liées à la compétence:
 - demander l'aide des autres
 - accepter de faire des erreurs
 - assumer diverses responsabilités
- interventions liées à la participation:
 - proposer de nouvelles activités
 - aider les autres
 - exprimer son point de vue
 - suggérer des solutions
 - etc.

1.9 Expérimenter une intervention visant à améliorer la qualité de sa vie sociale actuelle.



THÈME: Mes aspirations sociales.

OBJECTIF TERMINAL 2

CIRCONSCRIRE SES PRINCIPALES ASPIRATIONS EN TANT QUE CITOYEN.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

2.1 Se rappeler ses principales aspirations sociales lorsqu'il était enfant.

— *modèle enfant:*

- aspirations concernant:
 - le métier
 - les loisirs
 - la famille
 - les relations sociales

2.2 Dégager les principaux éléments de son modèle de citoyen adulte.

— *éléments du modèle adulte:*

- aspirations concernant:
 - le métier
 - les loisirs
 - la famille
 - les relations sociales

2.3 Évaluer la concordance et la discordance entre son modèle enfant et son modèle adulte.

2.4 Trouver les facteurs pouvant intervenir positivement ou négativement dans la réalisation de son modèle adulte.

— *facteurs d'influence:*

- le milieu familial
- le milieu scolaire
- le rendement scolaire
- l'influence des pairs
- les changements personnels
- la découverte d'habiletés et d'intérêts nouveaux
- les possibilités et limites personnelles
- l'évolution de la société
- les possibilités et limites de la société
- etc.

2.5 Constater le caractère dynamique de son projet de citoyen.

— *éléments de dynamisme:*

- relation individu-environnement
- croissance personnelle

2.6 Indiquer des actions personnelles pouvant favoriser la réalisation de son modèle adulte.

2.7 Indiquer les ressources humaines pouvant l'aider à préciser son projet de vie sociale.

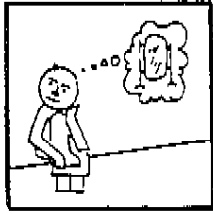
— *ressources humaines:*

- ses parents
- l'enseignant en information scolaire et professionnelle
- le conseiller en orientation
- etc.

2.8 Ajuster les éléments de son modèle adulte en fonction des facteurs d'influence énumérés en 2.4.

— *cf. éléments d'apprentissage 2.2*

— *notion de réalisme*



THÈME: Nature et rôles des valeurs.

OBJECTIF TERMINAL 3

IDENTIFIER LA NATURE DES VALEURS ET LE RÔLE QU'ELLES JOUENT DANS SON PROJET DE VIE EN SOCIÉTÉ.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

3.1 Circonscrire la notion de «valeur».

— *définition:*

- «Tout ce qui est désirable et non pas seulement ce qui est désiré». (Dictionnaire de la philosophie)

— *sortes de valeurs:*

- biologiques (santé, force)
- économiques (droit)
- esthétiques (beauté)
- morales (vertu)
- religieuses (sacré)

— *groupes de valeur:*

- le vrai
- le bien
- le beau

— *aspects d'une valeur:*

- dynamique (désir ou sensibilité du côté du sujet)
- objectif ou statique (caractère social, traditionnel ou universellement humain de la valeur)

— *valeurs imposées et valeurs librement choisies*

3.2 Indiquer des valeurs qu'il cherche dans sa vie.

3.3 Évaluer l'effet de ces valeurs sur ses comportements.

— *effet des valeurs sur:*

- les relations humaines
- les choix de carrière
- etc.

3.4 Dégager les valeurs sous-jacentes à son modèle de citoyen adulte.

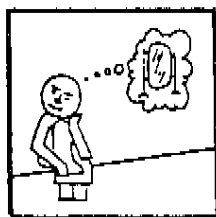
— *cf. objectif terminal 2*

- exemples de valeurs:
 - santé
 - épanouissement personnel
 - justice
 - fidélité
 - engagement social
 - authenticité
 - etc.

3.5 Comparer les valeurs qu'il recherche avec celles poursuivies par ses pairs.

— *éléments de comparaison:*

- notion de pluralisme des valeurs
- notion d'universalité des valeurs
- notion de différences individuelles



THÈME: Pluralité des valeurs.

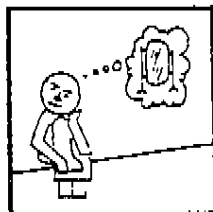
OBJECTIF TERMINAL 4

RESPECTER LA PLURALITÉ DES VALEURS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|---|
| 4.1 Indiquer les divers modes de vie que choisissent les individus. | <p>— <i>mode de vie au niveau:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • au travail • dans les relations humaines • pendant les loisirs • en ce qui concerne la consommation • en ce qui concerne la sexualité • etc. |
| 4.2 Constaté la pluralité des valeurs dans ces divers modes de vie. | <p>— <i>lien entre valeurs et mode de vie</i></p> |
| 4.3 Indiquer les principaux facteurs de pluralité au niveau des valeurs. | <p>— <i>principaux facteurs marquant le pluralisme:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • les cultures • les croyances • les expériences personnelles • les milieux familiaux • les besoins • les habiletés et aptitudes personnelles • etc. |
| 4.4 Reconnaître que la pluralité des valeurs peut entraîner des conflits entre les personnes. | <p>— <i>conflits interpersonnels:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • rejet de l'autre • difficulté de communication • jugement négatif porté sur soi et sur l'autre • etc. |
| 4.5 Signaler des situations personnelles où il s'est trouvé en conflit de valeurs avec une ou plusieurs personnes. | |
| 4.6 Se rappeler les comportements et attitudes adoptés par chacun lors de ces situations. | |
| 4.7 Reconnaître l'importance pour chacun de vivre en accord avec ses valeurs. | <p>— <i>notion d'authenticité, d'harmonie, d'honnêteté, d'estime de soi, notion de liberté individuelle</i></p> <p>— <i>cf. Charte des droits et libertés de la personne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • droit à la liberté d'opinion et d'expression • droit à l'égalité <p>— <i>Charte canadienne des droits</i></p> |



THÈME: Droits et responsabilités.

OBJECTIF TERMINAL 5

RECONNAÎTRE QU'IL A DES DROITS ET DES RESPONSABILITÉS EN TANT QUE JEUNE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

5.1 Dire avec ses propres termes ce qu'est la Charte des droits et libertés de la personne.

— *nature de la Charte*
— *raison d'être de la Charte*

5.2 Rappeler les droits reconnus par la Charte.

— *droits reconnus:*
• droits fondamentaux traditionnels
• droits économiques et sociaux
• droit à l'égalité
• droit à la réparation
• droits judiciaires

5.3 Indiquer ses droits et libertés dans son milieu scolaire.

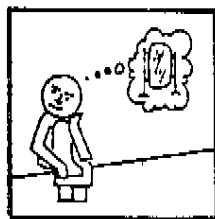
5.4 Évaluer la possibilité d'exercer ses droits et libertés dans son milieu scolaire.

5.5 Évaluer son attitude à l'égard du respect des droits et libertés des autres.

5.6 Circonscrire la notion de «réciprocité».

— *notion de réciprocité*
— *implication de la notion de réciprocité*

5.7 Évaluer sa part de responsabilité dans le respect des droits et libertés des jeunes.



THÈME: L'information.

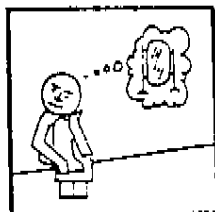
OBJECTIF TERMINAL 6

**RECONNAÎTRE LA PLACE QU'OCCUPE L'INFORMATION
DANS LA VIE.**

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|---|
| <p>6.1 Dire avec ses propres mots ce qu'est l'information.</p> <p>6.2 Nommer les diverses situations où il a eu besoin d'information dans une journée.</p> <p>6.3 Indiquer les besoins qu'ont satisfait les informations reçues.</p> <p>6.4 Comparer les besoins qu'il a satisfaits avec ceux satisfaits par ses pairs.</p> <p>6.5 Discuter avec ses pairs de l'importance de l'information dans la vie.</p> <p>6.6 Exprimer les sentiments qu'il éprouve dans les situations où il reçoit l'information dont il a besoin et dans celles où il ne reçoit pas l'information voulue.</p> | <p>— <i>définition:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • «renseignement sur quelqu'un, sur quelque chose» (Petit Robert) <p>— <i>exemples de besoins:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • besoin de terminer une recherche • besoin de se rendre à un certain endroit • besoin de se procurer un bien • besoin de connaître davantage un ami, quelque chose • besoin de réparer un objet • etc. <p>— <i>éléments de comparaison:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • similitude et différence des besoins • quantité de besoins à satisfaire <p>— <i>importance de l'information pour le développement personnel et social:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • pour la satisfaction de ses besoins • pour l'accession à l'autonomie • pour la communication • pour la participation à la vie sociale • pour la protection de sa vie • etc. |
|--|---|



THÈME: L'information.

OBJECTIF TERMINAL 7

RECONNAÎTRE LES OBSTACLES GÉNANT L'ACCESSIBILITÉ DE L'INFORMATION.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

7.1 Se rappeler des situations où il n'a pas reçu l'information dont il aurait eu besoin.

7.2 Trouver les causes possibles de la non-obtention de l'information.

— *causes possibles:*

- manque d'initiative
- ignorance des démarches à effectuer
- refus de la part des autres de lui donner l'information
- manque d'information chez les personnes consultées
- non pertinence des volumes consultés
- la nouveauté du sujet
- etc.

7.3 Décrire sa façon habituelle de s'informer.

7.4 Indiquer les principales difficultés qu'il rencontre dans ses démarches d'information.

— *exemples de difficultés:*

- le niveau de langue utilisé par l'informateur (personnes-livres-revues)
- le nombre excessif de démarches à effectuer

7.5 Évaluer son degré de satisfaction générale pour l'information qu'il obtient dans les diverses situations de sa vie.

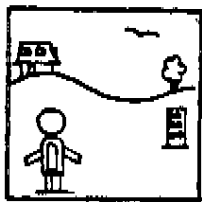
— *éléments d'évaluation:*

- acquisition de connaissances
- prise de décision éclairée
- pertinence de l'information
- etc.

7.6 Constaté que l'accession à une information de qualité comporte certaines exigences.

— *exigences:*

- de la part de celui qui s'informe
- de la part de l'informateur



THÈME: Les services à la collectivité.

OBJECTIF TERMINAL 8

CONNAÎTRE LES PRINCIPAUX SERVICES OFFERTS À LA COLLECTIVITÉ.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

8.1 Nommer les principaux services que lui offre sa collectivité.

— *services à la collectivité pour:*

- la santé:
 - hôpital, C.L.S.C., clinique médicale
 - les services sociaux, les organismes communautaires
- l'éducation:
 - écoles, garderies
- le loisir:
 - parc, centres de loisirs
- la culture:
 - bibliothèque, centre culturel, centre d'arts, musées, théâtre
- la justice:
 - la police, l'aide juridique, la protection de la jeunesse

8.2 Expliquer la raison d'être de ces services.

— *raisons d'être:*

- notion d'organisation sociale
- notion de bien public

8.3 Connaître le fonctionnement d'un service collectif de son choix.

— *fonctionnement:*

- structure
- gestion — type de personnel
- rôle
- services offerts
- population desservie par ce service
- moyen d'y accéder

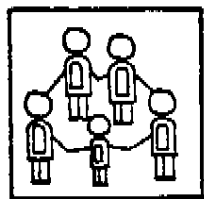
8.4 Informer son groupe-classe sur le fonctionnement d'un service collectif.

8.5 Discuter avec ses pairs du bien-fondé de ce service.

8.6 Évaluer son mode d'utilisation de ces services.

— *respect du bien collectif*

— *utilisation rationnelle du service*

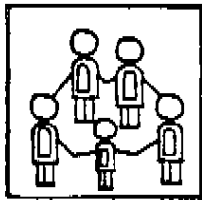


THÈME: La société.

OBJECTIF TERMINAL 9

CIRCONSCRIRE LE CONCEPT DE SOCIÉTÉ.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
9.1 Dire avec ses propres termes ce qu'est une société.	— <i>définition:</i> • groupe d'humains qui vivent ensemble
9.2 Énumérer les raisons qui amènent les humains à vivre ensemble.	— <i>raisons:</i> • besoins communs • communication • environnement physique (territoire)
9.3 Constater qu'une société se compose de plusieurs groupes d'humains.	— <i>multiplicité des groupes:</i> • différence quant aux besoins, à l'environnement, au sexe, à la langue, à l'âge • exemples de groupes sociaux
9.4 Constater qu'il existe des interactions entre les divers groupes sociaux.	— <i>relations entre les groupes:</i> • relation d'inclusion - ex.: — mon groupe d'amis est inclus dans classe, dans mon école, ma commission scolaire — ma famille est incluse dans le quartier, la ville, la région, la province, le pays • autres relations entre les groupes: • achat de biens et services • conditions de travail et de production • investissement et exploitation des ressources
9.5 Constater que les groupes sociaux sont régis par un ensemble de règles.	— <i>règles dans:</i> • la famille • l'école • le milieu de travail • les institutions • le groupe de pairs
9.6 Indiquer pour quelles raisons on établit des règles dans tout groupe social.	



THÈME: Multiplicité des interactions.

OBJECTIF TERMINAL 10

RECONNAÎTRE QUE LES INTERACTIONS À L'INTÉRIEUR D'UN GROUPE PEUVENT AVOIR DES EFFETS SUR LE GROUPE PLUS LARGE DANS LEQUEL IL EST INCLUS ET VICE-VERSA.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

10.1 Indiquer des interactions se produisant à l'intérieur d'un groupe de travail qui ont un effet à l'extérieur du groupe.

— *interactions:*

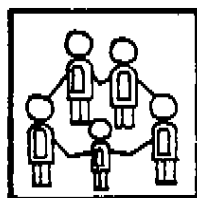
- disputes
- échanges de services
- styles d'interaction verbale (agressif, aimable, etc.)
- déplacements
- etc.

10.2 Indiquer des interactions se produisant à l'extérieur du groupe de travail qui ont un effet à l'intérieur du groupe.

10.3 Constater que les interactions dans un groupe peuvent avoir des effets sur le groupe plus large qui l'inclut et vice-versa.

— *effets:*

- conflits
- entraînement
- discussion, réflexion
- obstacle à la poursuite des activités
- etc.



THÈME: Les règles.

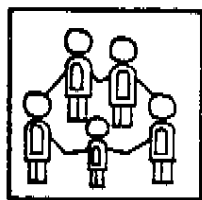
OBJECTIF TERMINAL 11

CIRCONSCRIRE LA NOTION DE «PRIMAUTÉ» DANS LES GROUPES EN RELATION D'INCLUSION.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|---|
| <p>11.1 Trouver dans son environnement des groupes en relation d'inclusion.</p> <p>11.2 Relever une situation où une règle s'appliquant à l'intérieur d'un groupe est venue en contradiction avec une règle du groupe plus large.</p> <p>11.3 Décrire les conséquences de ce conflit entre les groupes.</p> <p>11.4 Constater que, lorsqu'une règle s'appliquant à l'intérieur d'un groupe vient en contradiction avec une règle du groupe plus large, c'est cette dernière qui prime généralement.</p> <p>11.5 Discuter s'il est légitime pour un groupe en incluant un autre d'avoir la primauté sur ce dernier.</p> <p>11.6 Mentionner la condition essentielle au respect de la primauté d'un groupe sur un autre groupe qui se trouve inclus dans le premier.</p> <p>11.7 Tenir compte de cette primauté pour établir des règles s'appliquant à l'intérieur des groupes dont il est membre.</p> | <p>— <i>exemples de groupes en relation d'inclusion:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• le groupe de travail par rapport à la classe• la classe par rapport à l'école• la municipalité par rapport au Québec• etc.
<p>— <i>condition essentielle:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• respect des droits fondamentaux des groupes inclus |
|--|---|



THÈME: Le processus législatif.

OBJECTIF TERMINAL 12

IDENTIFIER LES ÉLÉMENTS DU PROCESSUS LÉGISLATIF.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

12.1 Définir la notion de «loi».

- *loi:*
 - «règle ou ensemble de règles obligatoires établies par l'autorité souveraine d'une société et sanctionnées par la force publique»
- *raisons d'être des lois*

12.2 Indiquer les étapes conduisant à l'adoption d'une loi.

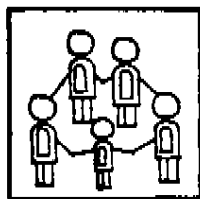
- *étapes:*
 - livre vert → projet de loi → conseil des ministres → comité de législation → l'assemblée nationale → première lecture → étude en commission parlementaire → deuxième lecture → étude article par article → troisième lecture → sanction → entrée en vigueur → publication

12.3 Définir la notion de «règlement».

- *règlement:*
 - précision d'un point particulier d'une loi ou renforcement de certains articles d'une loi

12.4 Indiquer les étapes conduisant à l'adoption d'un règlement.

- *étapes:*
 - approbation par le gouvernement des règlements
 - entrée en vigueur selon ce qui est prescrit



THÈME: Les jeunes et la loi.

OBJECTIF TERMINAL 13

CIRCONSCRIRE LES ÉLÉMENTS DE LA LOI DE LA PROTECTION DE LA JEUNESSE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
13.1 Indiquer le but de la loi de la protection de la jeunesse.	— <i>but:</i> • protection des jeunes en difficulté • reconnaissance et respect des droits de ces jeunes
13.2 Indiquer les personnes à qui s'applique cette loi.	— <i>tout jeune de moins de 18 ans:</i> • dont la sécurité et le développement sont compromis • qui pose un geste contraire à une loi ou un règlement en vigueur au Québec (cf. Loi des jeunes délinquants)
13.3 Indiquer dans quelles circonstances sa sécurité et son développement pourraient être compromis.	— <i>circonstances selon la loi:</i> • abandon total • milieu familial nuisible au développement physique, moral ou émotif • privé de conditions matérielles d'existence appropriées à ses besoins et aux ressources de sa famille • mode de vie des personnes qui le gardent qui risque de créer un danger moral ou physique • victime d'abus physique et/ou d'abus sexuel • troubles sérieux de comportement • absences fréquentes et non justifiées de l'école • obligé de mendier, d'exécuter un travail trop ardu, de se produire en spectacle de façon inacceptable
13.4 Indiquer ce qu'il peut faire pour aider un jeune en difficulté.	— <i>actions:</i> • le signalement • faire appel au D.P.J. - ou • encourager le jeune à faire appel au D.P.J. • encourager le jeune à consulter tout adulte qui le dirigera vers le D.P.J.
13.5 Indiquer le cas où il a l'obligation de signaler un jeune dont la sécurité et le développement sont compromis.	— <i>situations:</i> • lorsqu'un jeune est victime d'abus sexuel • lorsqu'un jeune est victime de mauvais traitements physiques
13.6 Indiquer les actions du D.P.J. auquel un cas a été signalé.	— <i>actions:</i> • analyse de la situation • solution au problème • mesures d'urgence • mesures volontaires • enquête judiciaire par le Tribunal de la jeunesse

13.7 Rappeler les droits des jeunes en difficulté.

— *droits:*

- droit de recevoir des services adéquats
- droit de demeurer dans son milieu naturel ou dans un milieu se rapprochant le plus d'un milieu familial normal
- droit d'être partie prenante aux mesures le concernant

— *dans un centre d'accueil ou une famille d'accueil:*

- droit de communiquer en toute confidentialité avec la justice et si le tribunal y consent, avec toute autre personne

— *dans un centre d'accueil:*

- droit de recevoir copie des règlements internes de l'établissement et de n'accepter que les mesures conformes à ces règlements
- droit au non hébergement dans un établissement de détention ou dans un poste de police
- droit à la confidentialité, à l'anonymat et à la destruction des dossiers qui le concernent

13.8 Décrire sommairement le rôle du comité de la protection de la jeunesse.

— *rôle:*

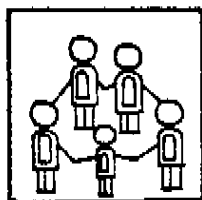
- analyse de la situation
- solution du problème:
 - mesures d'urgence
 - mesures volontaires
- pouvoir de saisir le Tribunal de la jeunesse

13.9 Savoir où se trouve le bureau du D.P.J.

— *localisation:*

- adresse
- téléphone

13.10 Décrire sommairement le rôle de la police dans l'application de la Loi sur la protection de la jeunesse.



THÈME: Les jeunes et la loi.

OBJECTIF TERMINAL 14

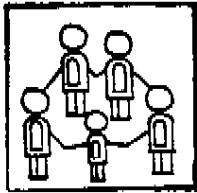
CIRCONSCRIRE LES ÉLÉMENTS DE LA LOI
DES JEUNES DÉLINQUANTS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|---|---|
| <p>14.1 Connaître le but de la Loi des jeunes délinquants.</p> | <p>— <i>but:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • protection de la société et des personnes victimes d'actes criminels faits par des jeunes de moins de 18 ans • protéger les jeunes de moins de 18 ans contre des adultes les incitant à la délinquance |
| <p>14.2 Indiquer les personnes à qui s'applique cette loi.</p> | <p>— <i>tout jeune âgé de 14 à 18 ans (sera ramené à 12 ans avec la nouvelle loi), qui a commis un acte contraire à une loi ou règlement en vigueur au Québec</i></p> <p>— <i>tout adulte incitant un jeune à la délinquance</i></p> |
| <p>14.3 Indiquer dans quelles circonstances un jeune devient délinquant.</p> | <p>— <i>circonstances selon la loi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • seul le Tribunal de la jeunesse peut sur reconnaissance ou déclaration de culpabilité, reconnaître une personne de 14 à 18 ans comme étant jeune délinquant • la reconnaissance et/ou la déclaration de culpabilité se rapporte à des actes contraires à une loi ou règlement en vigueur au Québec (ex. Code criminel) |
| <p>14.4 Mentionner quelques actions qui vont à l'encontre d'une loi ou d'un règlement en vigueur au Québec.</p> | <p>— <i>exemples de crimes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • vol à l'étalage • emprunter sans permission • vol par effraction • vol qualifié • fraude • recel • complicité • consommation et commerce de la drogue • attaquer une personne • conduire en état d'ivresse • provoquer volontairement un incendie |
| <p>14.5 Indiquer le processus permettant d'amener le jeune devant le Tribunal de la jeunesse.</p> | <p>— <i>processus:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. intervention policière 2. les policiers signalent le cas au D.P.J. 3. entente entre le D.P.J. et une personne désignée pour décider si le Tribunal de la jeunesse sera saisi ou non de l'affaire 4. si le Tribunal de la jeunesse est saisi de l'affaire le procureur achemine la plainte au juge |

- 14.6 Nommer celui qui assume la prise en charge du jeune délinquant sur ordonnance du Tribunal de la jeunesse.
- 14.7 Indiquer les mesures concernant le jeune délinquant que prend le Tribunal de la jeunesse.
- 14.8 Mentionner les raisons qui poussent au crime.
- 14.9 Indiquer les conséquences des crimes pour les victimes et la société.
- 14.10 Définir ce qu'est le «déféré».
- 14.11 Indiquer les droits du jeune délinquant.
- 14.12 Se rappeler le rôle du Comité de protection de la jeunesse.
- 14.13 Se rappeler où se trouve le bureau du D.P.J.
- *le responsable*,
c'est-à-dire le D.P.J. qui, à la suite de la décision du tribunal, assume la prise en charge du jeune délinquant
- *exemples*:
- la probation en milieu familial
 - la probation et des mesures réparatrices
 - un séjour dans un centre d'accueil pour réadaptation
- *exemples*:
- pauvreté
 - bravade
 - gang
 - problèmes de personnalité (ex.: incendie criminel)
- *exemples*:
- pertes matérielles
 - choc émotif
 - handicap physique
 - système économique
 - vie de tous les jours
- *définition*:
c'est un jeune que le Tribunal de la jeunesse reconnaît non réhabilitable à la suite des crimes graves commis et en raison de l'impossibilité pour les personnes aidantes de rééduquer le jeune. Le jeune est donc traduit devant un tribunal adulte pour les derniers crimes commis
- *ce sont les mêmes droits reconnus dans la Loi de la protection de la jeunesse*
- *cf. objectif intermédiaire 13.8 (1^{er} cycle)*
- *cf. objectif intermédiaire 13.9 (1^{er} cycle)*



THÈME: La famille.

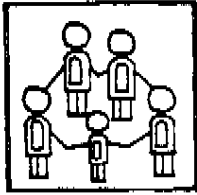
OBJECTIF TERMINAL 15

ÉVALUER SON RÔLE ACTUEL DANS SA FAMILLE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|---|---|
| 15.1 Décrire son rôle actuel dans sa famille. | — <i>rôle pour ce qui est:</i> <ul style="list-style-type: none">• des responsabilités• des activités• des relations avec les membres de la famille |
| 15.2 Comparer son rôle actuel à celui adopté durant l'enfance. | — <i>éléments de comparaison:</i> <ul style="list-style-type: none">• le degré d'autonomie• le type d'activités• les relations avec les membres de la famille — <i>notion de besoins particuliers à l'adolescence</i> |
| 15.3 Exprimer ses sentiments à l'égard de la place qu'il occupe maintenant dans sa famille. | — <i>sentiments à l'égard:</i> <ul style="list-style-type: none">• de la confiance que les autres lui portent• du respect qu'ont les autres vis-à-vis de sa vie privée• de son degré d'autonomie• de ses relations avec les membres de sa famille• etc. |
| 15.4 Décrire sa façon de réagir à ces sentiments. | |
| 15.5 Indiquer certains côtés de son rôle actuel qu'il voudrait voir améliorer. | |
| 15.6 Indiquer des moyens d'augmenter son bien-être dans sa famille. | — <i>exemples de moyens:</i> <ul style="list-style-type: none">• la discussion avec les membres concernés• la modification ou l'adoption de comportements nouveaux• etc. |
| 15.7 Faire part à sa famille des conclusions de sa réflexion. | |



THÈME: L'école.

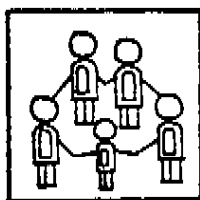
OBJECTIF TERMINAL 16

ÉVALUER DE FAÇON CRITIQUE SA VIE À L'ÉCOLE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|---|
| 16.1 Décrire une journée type de sa vie à l'école. | — <i>description:</i> <ul style="list-style-type: none">• des activités scolaires• des activités parascolaires• des relations humaines• des associations, comités dont il est membre |
| 16.2 Analyser son degré de satisfaction pour ce qui est des divers aspects de son vécu scolaire. | — <i>satisfaction pour ce qui est:</i> <ul style="list-style-type: none">• des cours• des relations avec ses pairs• des relations avec ses professeurs, la direction• de son rendement scolaire• de la discipline de l'école (normes et règlements)• de sa participation à la gestion de l'école |
| 16.3 Évaluer son degré de satisfaction générale pour ce qui est de son vécu scolaire. | |
| 16.4 Indiquer ses attentes en ce qui concerne son vécu scolaire. | |
| 16.5 Indiquer les actions qu'il pose pour répondre à ses attentes. | |
| 16.6 Évaluer l'efficacité des actions qu'il pose. | |
| 16.7 Comparer les actions qu'il pose à celles posées par ses pairs. | |
| 16.8 Trouver avec ses pairs des actions susceptibles d'améliorer davantage la vie à l'école. | |
| 16.9 Faire part aux personnes ou groupes concernés de ses revendications. | — <i>personnes ou groupes:</i> <ul style="list-style-type: none">• association étudiante• professeur• direction• parents |
| 16.10 Évaluer le réalisme de ses attentes concernant le statut et le rôle de l'école. | |



THÈME: La prévention du crime.

OBJECTIF TERMINAL 17

RECONNAÎTRE L'IMPORTANCE DE LA PRÉVENTION DU CRIME DANS SA VIE ET DANS SON RÔLE DE CITOYEN.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

17.1 Nommer les crimes susceptibles de se produire dans son milieu.

- *genres de crimes:*
 - vol à l'étalage
 - emprunt sans permission
 - vol par effraction
 - vol qualifié
 - fraude
 - recel
 - complicité

17.2 Indiquer les raisons qui poussent au crime.

- *raisons:*
 - pauvreté
 - bravade
 - groupe de pairs
 - etc.

17.3 Indiquer les conséquences du crime économique.

- *conséquences personnelles*
- *conséquences sociales*
- *conséquences pour les victimes*
 - pertes matérielles
 - choc émotif

17.4 Définir la prévention du crime.

- *nature:*
 - types de prévention:
 - primaire: définition
 - secondaire: définition
 - tertiaire: définition

17.5 Exposer l'importance de la prévention du crime.

- *importance:*
 - maintien de la qualité de vie
 - coûts du crime
 - liberté et responsabilité
 - respect des autres
 - éducation au civisme
 - contrôle social

17.6 Indiquer les intervenants du milieu et leur rôle respectif.

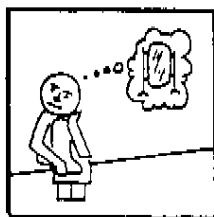
- *intervenants:*
 - les jeunes
 - les parents: premiers éducateurs
 - l'école: formateurs privilégiés
 - la police: chargée de l'ordre et de la lutte contre le crime
 - les groupes de citoyens: partenaires de la police et de la justice
 - clubs de service: partenaires dans l'organisation de campagnes de sécurité
 - parents-secours

17.7 Mentionner des moyens d'action susceptibles de prévenir le crime dans son milieu.

— *moyens d'action:*

- à l'école
- à la maison
- à la tabagie
- etc.

**objectifs
terminaux et intermédiaires
2^e cycle**



THÈME: Mes valeurs.

OBJECTIF TERMINAL 1

RECONNAÎTRE L'IMPORTANCE DE CLARIFIER SES VALEURS POUR SE DÉVELOPPER SUR LE PLAN PERSONNEL ET SOCIAL, TOUT AU LONG DE SA VIE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|---|---|
| 1.1 Dresser la liste des valeurs qui sont importantes pour lui en regard des différentes dimensions du programme de formation personnelle et sociale. | — <i>dimensions du programme:</i> <ul style="list-style-type: none"> • santé • sexualité • consommation • relations interpersonnelles • vie en société |
| 1.2 Dire comment ces valeurs se manifestent dans sa vie. | — <i>manifestations des valeurs par:</i> <ul style="list-style-type: none"> • ses comportements • ses attitudes • ex.: valeur propreté: <ul style="list-style-type: none"> • je me lave tous les jours • je garde mes vêtements propres • je range mes biens • etc. |
| 1.3 Raconter une situation où plusieurs possibilités se présentaient à lui lors d'une décision à prendre. | |
| 1.4 Indiquer les valeurs qui entraînent en jeu dans cette situation. | |
| 1.5 Exprimer ce qu'il ressentait face à la décision à prendre. | — <i>exemples de sentiments possibles:</i> <ul style="list-style-type: none"> • impuissance face à la décision à prendre • conflit intérieur • crainte de ne pas prendre la bonne décision • etc. |
| 1.6 Indiquer la décision qu'il a prise. | |
| 1.7 Décrire le processus par lequel il est arrivé à prendre cette décision. | |
| 1.8 Dégager les principales valeurs sous-jacentes à cette décision. | |
| 1.9 Évaluer sa satisfaction personnelle à la suite de la décision prise. | — <i>satisfaction comparée à insatisfaction</i> |
| 1.10 Saisir la relation entre les valeurs et la prise de décision dans diverses situations de sa vie. | — <i>impact des valeurs sur le mode de vie</i> |

1.11 Constaté l'importance de clarifier ses valeurs pour son développement.

1.12 Discuter avec ses pairs, sa famille et ses professeurs des valeurs auxquelles il adhère.

1.13 Constaté le caractère dynamique des valeurs.

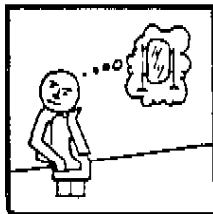
1.14 Constaté l'importance de clarifier ses valeurs tout au long de sa vie.

— *éléments de clarification:*

- réflexion sur ses valeurs
- hiérarchie des valeurs
- discussion avec les autres sur les valeurs

— *facteurs de dynamisme:*

- évolution de la société
- développement personnel
- expériences personnelles
- environnement physique et humain



THÈME: L'information.

OBJECTIF TERMINAL 2

ANALYSER L'INFORMATION VÉHICULÉE PAR LES MOYENS DE COMMUNICATION DE MASSE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

2.1 Inventorier les moyens de communication de masse.

— *moyens de communication de masse:*

- les journaux (quotidiens, hebdomadaires)
- les revues
- la bande dessinée
- l'affiche
- la photographie
- le cinéma, le film 35mm, 16mm et le super 8
- les bandes magnétiques audio
- le disque (le magnétophone)
- la radio AM et FM
- la télévision par antenne
par câble
le magnétoscope
- le téléphone
- le télécopieur
- le téléglobe
- l'ordinateur

2.2 Inventorier le type d'information véhiculé par chacun des moyens de communication de masse.

— *type d'information:*

- la nouvelle
- le renseignement
- la publicité
- l'avis d'expert
- le commentaire
- l'opinion du lecteur
- l'éditorial
- etc.

2.3 Indiquer les principaux critères de qualité d'une information.

— *principaux critères de qualité:*

- l'objectivité du message
- la précision, la clarté du message
- l'intérêt que le message suscite
- l'accessibilité au moyen d'information
- la rapidité avec laquelle l'information est transmise
- le niveau de langue utilisé
- la facilité d'utilisation du moyen d'information
- l'action ou la décision qu'entraîne l'information
- etc.

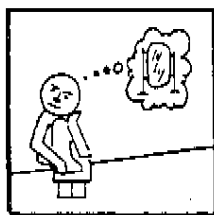
2.4 Analyser un moyen de communication de masse selon la nature et la qualité de l'information véhiculée.

2.5 Évaluer la qualité du moyen de communication de masse analysé.

— *éléments d'évaluation:*

- critères de qualité
- avantages et inconvénients

2.6 Classer les moyens de communication de masse analysés par le groupe selon la qualité de l'information véhiculée.



THÈME: L'information.

OBJECTIF TERMINAL 3

PRENDRE UNE DÉCISION ÉCLAIRÉE À LA SUITE D'UNE RECHERCHE D'INFORMATION.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

3.1 Décrire une situation de sa vie actuelle où l'information lui est nécessaire pour parvenir à une décision.

3.2 Indiquer les sources d'information lui permettant de recueillir une information de qualité.

— *sources d'information:*

- centre de documentation
- bibliothèque
- librairie
- information officielle:
 - des gouvernements
 - des organismes publics et privés
 - des caisses populaires
 - des grandes compagnies privées
 - des universités
- les annuaires, rapports financiers, études
- les moyens de communication de masse
- les banques de données

3.3 Sélectionner parmi ces sources celles qui sont le plus susceptibles de lui fournir l'information qu'il désire.

3.4 Utiliser différentes techniques pour recueillir l'information.

— *technique du dossier*

— *technique de la prise de notes*

3.5 Recueillir l'information qui lui est nécessaire pour parvenir à une décision.

3.6 Dégager des informations recueillies, les éléments pertinents pour prendre une décision éclairée.

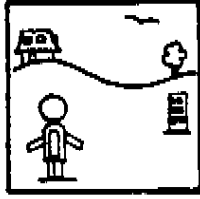
3.7 Présenter à ses pairs les investigations de sa démarche d'information.

3.8 Discuter avec ses pairs de la qualité de sa décision.

3.9 Évaluer la qualité de sa démarche d'information.

— *éléments d'évaluation:*

- les sources d'information utilisées étaient-elles pertinentes?
- les techniques de collecte d'information étaient-elles pertinentes?
- la quantité d'information recueillie était-elle suffisante pour prendre une décision?



THÈME: Le vandalisme.

OBJECTIF TERMINAL 4

CONTRIBUER À L'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE SON ENVIRONNEMENT.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

4.1 Se rappeler s'il y a lieu, des circonstances où il a eu l'intention d'endommager le bien de quelqu'un ou le bien public.

4.2 Exprimer les motifs qui l'ont amené à poser cette action ou à en avoir l'intention.

— *exemples de motifs possibles:*

- le défi
- l'influence des pairs
- le plaisir
- la vengeance
- la colère
- etc.

4.3 Exprimer, s'il y a lieu, les sentiments éprouvés après avoir accompli cette action.

4.4 Exprimer, s'il y a lieu, les motifs qui l'ont conduit à ne pas poser cette action.

— *exemples de réponses possibles:*

- la crainte d'être identifié
- la peur des conséquences personnelles
- le refus de causer du tort aux autres
- le sentiment que l'acte ne résoudrait pas son problème
- etc.

4.5 Mentionner des actes de vandalisme commis dans son milieu.

— *actes de vandalisme:*

- à l'école
- dans le quartier
- au cinéma
- au centre commercial
- au centre communautaire
- etc.

4.6 Discuter avec ses pairs des motifs qui incitent les jeunes à commettre ces actes.

— *exemples de réponses possibles:*

- renvoi par l'institution
- insatisfaction
- défi
- ignorance
- goût de la violence

4.7 Exprimer son opinion personnelle sur le vandalisme.

— *opinion personnelle au sujet:*

- des valeurs morales
- des conséquences personnelles et sociales
- des causes
- des solutions possibles

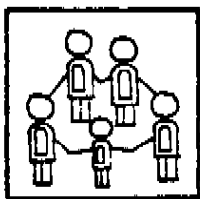
4.8 Évaluer l'impact de ces actes sur soi et sur la qualité de l'environnement.

4.9 Indiquer des moyens d'action susceptibles de promouvoir la qualité de son environnement.

— *interaction individu-société*
(*notion de bien public*)

— *moyens:*

- revendications
- regroupements d'étudiants
- engagement personnel
- etc.



THÈME: La société.

OBJECTIF TERMINAL 5

COMPRENDRE QUE DES GROUPES PEUVENT ÊTRE EN RELATION AUTRE QUE D'INCLUSION.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

5.1 Se rappeler la notion de relation d'inclusion.

— *cf. objectif terminal 9, 1^{er} cycle*

5.2 Indiquer des groupes en relation autre que d'inclusion.

— *exemples de relations autre que d'inclusion:*

- syndicat-patronat
- municipalité-municipalité
- entreprise commerciale-entreprise commerciale
- entreprise commerciale-comité de citoyens
- direction d'école-comité de parents
- nation — nation
- minorités ethniques, raciales
- majorités ethniques, raciales
- etc.

5.3 Décrire comment ces groupes sont en relation.

— *relations centrées sur:*

- achat et vente de biens et services
- partages de biens et services
- conditions de travail et de production
- prise de décisions affectant les deux groupes
- investissement et exploitation de ressources
- etc.

5.4 Indiquer un groupe plus large incluant ceux précédemment nommés.

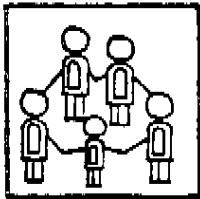
— *syndicat — patronat: société québécoise*

— *municipalité — municipalité: communauté urbaine ou société québécoise*

— *entreprise — entreprise: consortium ou société québécoise*

— *entreprise — comité de citoyens: municipalité ou société québécoise*

— *nation — nation: société humaine à l'échelle mondiale, c'est-à-dire l'humanité*



THÈME: Multiplicité des interactions.

OBJECTIF TERMINAL 6

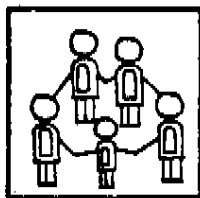
RECONNAÎTRE QU'UN GROUPE PEUT AVOIR UNE INFLUENCE SUR UN AUTRE GROUPE AVEC LEQUEL IL EST EN RELATION.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|---|
| <p>6.1 Indiquer des cas où des décisions d'un groupe ont été influencées par la relation (autre que d'inclusion) de ce groupe avec un autre, et dire en quoi cette relation a influencé ces décisions.</p> <p>6.2 Indiquer des cas où les conditions de vie, de travail, etc., des membres d'un groupe ont été influencées par la relation (autre que d'inclusion) de ce groupe avec un autre, et dire en quoi cette relation a influencé ces conditions.</p> <p>6.3 Mentionner des facteurs déterminant l'influence que peut avoir un groupe sur un autre avec lequel il est en relation (autre que d'inclusion).</p> <p>6.4 Reconnaître que chacun des membres d'un groupe, par son comportement dans le groupe, peut contribuer ou nuire à l'efficacité du groupe.</p> <p>6.5 Accepter sa responsabilité personnelle concernant l'efficacité interne de ses groupes d'appartenance.</p> | <p>— <i>exemples d'influence sur les décisions:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • règlements municipaux d'arrosage influencés par le partage d'une même usine de filtration d'eau par plusieurs municipalités • boycottage des jeux de Moscou par le Canada influencé par celui des U.S.A. • grève des employés influencés par la décision du patron d'automatiser la production • etc. <p>— <i>exemples d'influence sur les conditions de vie, de travail, etc.:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • raffineries aux U.S.A. — pluies acides au Canada • démolition de logements par une entreprise commerciale propriétaire — relogement de familles locataires • modifications par le patron du système de gestion — mutations parmi les employés • etc. <p>— <i>facteurs déterminant l'influence d'un groupe sur un autre:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • taille relative des groupes • efficacité interne de chacun des groupes: <ul style="list-style-type: none"> • organisation • participation • solidarité • leadership • contrôle par chacun des groupes de ressources communes: <ul style="list-style-type: none"> • matières premières • moyens de transport et de communication • etc. • pouvoirs accordés à chacun des groupes par le groupe plus large les incluant |
|--|---|

- 6.6 Reconnaître que, dans le cas d'un groupe de grande taille, la formalisation des interactions à l'intérieur du groupe est indispensable à son efficacité interne.
- 6.7 Critiquer ses propres comportements dans ses groupes d'appartenance pour ce qui est de leur efficacité interne.



THÈME: Les jeunes et la loi.

OBJECTIF TERMINAL 7

CONNAÎTRE LES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE LOI QUI LE CONCERNENT.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

7.1 Indiquer les principaux éléments de loi qui le concernent.

— *lois qui le concerne:*

- Loi sur les accidents de travail et l'étudiant stagiaire
- Loi sur la santé et la sécurité au travail
- Loi sur les normes de travail
- le Code du travail
- Code criminel
- Loi sur les stupéfiants
- Loi sur la protection du consommateur
- Code de la sécurité routière
- Loi sur le divorce
- Loi sur les jeunes contrevenants

7.2 Exprimer les points qui ne lui semble pas clairs sur la Loi de la protection de la jeunesse.

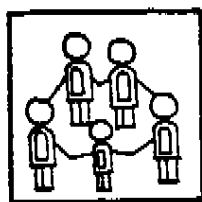
— *cf. objectif terminal 13, secondaire 1^{er} cycle*

7.3 Discuter avec ses pairs, parents et enseignants de la raison d'être de ces lois.

7.4 Localiser dans sa ville ou sa région les divers bureaux auxquels il peut recourir au besoin.

— *recours:*

- Bureau de la commission de la santé et de la sécurité au travail
- Direction de la protection de la jeunesse
- Bureau de l'Office de la protection du consommateur
- poste de police
- sources de renseignements à l'école
- etc.



THÈME: Le système judiciaire.

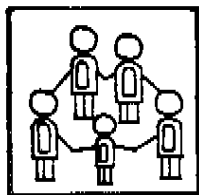
OBJECTIF TERMINAL 8

CONNAÎTRE LE FONCTIONNEMENT DES TRIBUNAUX QUÉBÉCOIS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

8.1 Décrire sommairement les deux grands types de tribunaux et le rôle de chacun.	— <i>types:</i> • juridiction civile • juridiction pénale — <i>rôles:</i> • juridiction civile: traite des problèmes juridiques entre individus, corporations • juridiction pénale: traite des infractions aux lois et aux règlements
8.2 Nommer les cours reliées à ces tribunaux et leur rôle.	— <i>cours:</i> • tribunal de la jeunesse • provinciale • supérieure • d'appel • suprême • Cour des sessions de la paix — <i>rôles:</i> • cf. Manuel d'éducation juridique
8.3 Indiquer le rôle de la cour municipale.	— <i>rôle:</i> • entend les poursuites relatives aux infractions des règlements municipaux • certaines cours municipales peuvent entendre des poursuites en matière criminelle
8.4 Énumérer des infractions possibles aux règlements de sa municipalité.	— <i>exemples d'infractions relatives:</i> • à la conduite d'un véhicule à moteur • à l'utilisation d'un bien ou d'un service public
8.5 Rappeler ses droits et responsabilités relativement à certains éléments du Code civil.	— <i>éléments du code civil concernant:</i> • le mariage, les régimes matrimoniaux, la séparation, le divorce • la minorité, la majorité • les propriétés et servitudes • les successions • la vente et le louage • les contrats (obligations) • le dépôt • la faillite
8.6 Nommer des organismes ayant des fonctions quasi judiciaires.	— <i>exemples:</i> • Régie des loyers • Régie des transports • etc.



THÈME: Le système judiciaire.

OBJECTIF TERMINAL 9

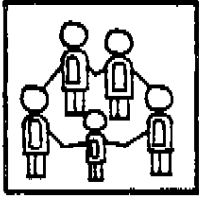
CONNAÎTRE LE FONCTIONNEMENT DE L'AIDE JURIDIQUE ET DE LA COUR DES PETITES CRÉANCES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|---|
| 9.1 Connaître le but de l'aide juridique. | — <i>but</i> : <ul style="list-style-type: none"> • offrir des services gratuits de notaire ou d'avocat aux personnes économiquement défavorisées |
| 9.2 Connaître les critères d'admissibilité à l'Aide juridique. | — <i>admissibilité</i> : <ul style="list-style-type: none"> • fonction du salaire brut hebdomadaire • Loi de l'aide juridique, 1972, L.Q., C. 14 |
| 9.3 Connaître les composantes du réseau de l'Aide juridique et le rôle de chacune. | — <i>composantes du réseau et rôle de chacune</i> : <ul style="list-style-type: none"> A) Commission des services juridiques
rôle: — mettre en place dans tout le Québec des bureaux d'Aide juridique
— mettre sur pied des programmes d'information destinés à la population sur leurs droits et obligations B) Corporations régionales
rôle: — établir des bureaux d'Aide juridique
— fournir aux gens l'aide dont ils ont besoin et les renseigner sur leurs droits et obligations C) bureaux d'Aide juridique
rôle: — aider les gens économiquement défavorisés à résoudre leurs problèmes d'ordre juridique |
| 9.4 Savoir où se trouve le bureau d'Aide juridique de sa ville ou sa région. | |
| 9.5 Définir l'expression «petite créance». | — <i>créance</i> : «droit d'exiger quelque chose de quelqu'un» (Manuel d'éd. juridique)
— « <i>petite créance</i> »: créance n'excédant pas 800,00 |
| 9.6 Définir les termes «créanciers» et «débiteur». | — <i>créancier</i> : personne à qui l'on doit de l'argent
— <i>débiteur</i> : personne qui doit cet argent |
| 9.7 Indiquer les situations où il peut faire appel à la Cour des petites créances. | — <i>situations</i> : <ul style="list-style-type: none"> • dette • dommage |

- 9.8 Indiquer les recours et les actions à poser pour intenter une poursuite à la Cour des petites créances.
- *recours*
- *actions à poser:*
- mise en demeure
 - visite au greffier
 - frais
- 9.9 Indiquer les actions à poser dans le cas où il est poursuivi à la Cour des petites créances.
- *solutions possibles:*
- règlement hors cour
 - contestation
- *les délais*
- 9.10 Indiquer les types de jugement pouvant être rendus par le juge.
- *jugement:*
- «sur le banc»
 - sans appel
 - par défaut
 - rétractation de jugement



THÈME: La famille.

OBJECTIF TERMINAL 10

PRÉCISER SON PROJET PERSONNEL EN CE QUI CONCERNE LA FAMILLE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

10.1 Définir avec ses propres mots le concept «famille».

10.2 Faire l'historique de la famille.

- *historique:*
 - origine
 - rôle
 - composition

10.3 Identifier les principaux types de familles existant dans la société québécoise.

- *types de famille:*
 - nucléaire
 - monoparentale
 - coopérative
 - communale

10.4 Indiquer les motifs qui amènent les personnes à fonder une famille.

- *motifs:*
 - dimension sociale de l'être humain
 - nécessité de communication
 - nécessité de continuer l'espèce

10.5 Indiquer les aspects légaux concernant la famille.

- *Code civil*

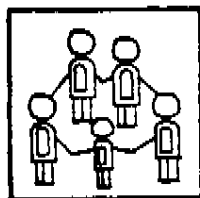
10.6 Indiquer les principales caractéristiques de son modèle de vie familiale.

- *caractéristiques selon:*
 - le type de famille
 - le rôle des membres
 - le but visé

10.7 Faire connaître les motifs de son choix.

10.8 Comparer son choix à celui de ses pairs.

10.9 Évaluer le réalisme de son choix.



THÈME: Les groupes d'appartenance.

OBJECTIF TERMINAL 11

CARACTÉRISER SON SENTIMENT D'APPARTENANCE À DIVERS GROUPES SOCIAUX.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

11.1 Indiquer les groupes sociaux avec lesquels il se sent des liens d'appartenance.

11.2 Indiquer les facteurs qui favorisent son sentiment d'appartenance à ces groupes.

— *exemples de facteurs:*

- affinités avec les membres du groupe:
 - besoins communs
 - intérêts communs
 - même langue
- acceptation de soi par les autres
- importance de son rôle dans le groupe
- acceptation des autres
- etc.

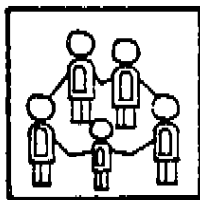
11.3 Comparer le rôle qu'il a dans ces groupes à son rôle dans les groupes où il n'a pas de lien d'appartenance.

— *influence du sentiment d'appartenance sur le rôle dans un groupe*

11.4 Discuter de l'effet du sentiment d'appartenance sur l'engagement à l'intérieur d'un groupe.

— *notion de solidarité*
— *notion de coopération*
— *notion d'efficacité*

11.5 Discuter avec ses pairs des liens d'appartenance existant à l'intérieur du groupe-classe et à l'intérieur de la polyvalente.



THÈME: Les problèmes sociaux.

OBJECTIF TERMINAL 12

ÉVALUER SON ATTITUDE À L'ÉGARD DES DIVERS PROBLÈMES SOCIAUX.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

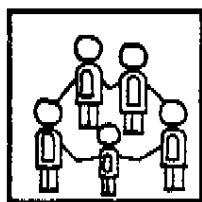
- | | |
|--|--|
| <p>12.1 Dire avec ses propres mots ce qu'est un problème social.</p> <p>12.2 Analyser un problème social présent dans la société québécoise ou ailleurs.</p> <p>12.3 Dégager les principales causes généralement liées aux problèmes sociaux.</p> <p>12.4 Exprimer ses sentiments à l'égard des problèmes sociaux.</p> <p>12.5 Comparer ses sentiments à ceux exprimés par ses pairs.</p> <p>12.6 Dégager avec ses pairs la raison de ces sentiments.</p> <p>12.7 Discuter avec ses pairs de la responsabilité de chacun concernant les problèmes sociaux.</p> <p>12.8 Évaluer son rôle actuel en fonction du rôle souhaitable.</p> <p>12.9 Indiquer les conditions nécessaires à l'exercice d'un rôle engagé à l'égard des problèmes sociaux.</p> | <p>— <i>éléments d'analyse:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • nature du problème • personnes ou groupes concernés • origine du problème • impact du problème sur le ou les groupes et sur la société en général <p>— <i>principales causes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • inégalités économiques • différences culturelles • conflits d'intérêts • etc. <p>— <i>sentiments possibles:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • indifférence • solidarité • compassion • peine • etc. <p>— <i>raisons possibles:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • degré d'appartenance au groupe touché par le problème • degré d'engagement social • valeurs personnelles <p>— <i>conditions nécessaires:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • connaissance de ses droits, responsabilités • connaissance des lois et règlements de la société • connaissance des services offerts à la collectivité • sentiment d'appartenance à la collectivité • intégration de valeurs: justice, égalité, liberté |
|--|--|

12.10 Relever parmi ces conditions, celles qu'il ne croit pas avoir encore satisfaites.

12.11 Nommer les organismes qui s'intéressent à la résolution de problèmes sociaux.

— *principaux organismes:*

- S.U.C.O.
- Jeunesse Canada monde
- Croix-Rouge
- UNESCO
- tout organisme bénévole qui poursuit une action dans le milieu



THÈME: Les groupes de pression.

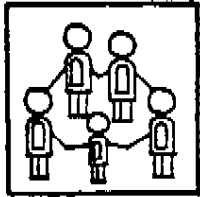
OBJECTIF TERMINAL 13

CONNAÎTRE LA NATURE ET LE RÔLE DES GROUPES DE PRESSION.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

- | | |
|--|--|
| 13.1 Dire avec ses mots ce qu'est un groupe de pression. | — <i>nature:</i> <ul style="list-style-type: none">• composition du groupe• rôle |
| 13.2 Indiquer divers groupes de pression dans son environnement. | — <i>groupes de pression:</i> <ul style="list-style-type: none">• dans l'école• dans son quartier• dans sa ville• dans sa province |
| 13.3 Connaître la nature des revendications présentées par ces groupes de pression. | — <i>exemples de revendications:</i> <ul style="list-style-type: none">• conditions de vie:<ul style="list-style-type: none">• consommation• loyer• alimentation• transport• pollution• conditions de travail:<ul style="list-style-type: none">• horaires• salaires• inégalités d'emploi• santé et sécurité |
| 13.4 Discuter de l'utilité des groupes de pression pour améliorer la qualité de la vie de la collectivité. | — <i>utilité:</i> <ul style="list-style-type: none">• évolution de la société• démocratie• engagement social |



THÈME: Vie en milieu de travail.

OBJECTIF TERMINAL 14

SE SITUER FACE À LA VIE EN MILIEU DE TRAVAIL.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

14.1 Indiquer les divers milieux de travail de ses proches.	— <i>milieu de travail:</i> • de ses parents, frères et sœurs • de ses amis • de ses oncles, tantes • de ses voisins • de ses éducateurs • etc.
14.2 Dégager les principales composantes de la vie dans un ou plusieurs de ces milieux de travail.	— <i>composantes:</i> • la tâche • les relations { entre employés employeur • la rémunération • les pouvoirs • les attentes { des employés de l'employeur • le syndicat
14.3 Enquêter auprès de ses proches sur les principales conditions d'une vie valorisante en milieu de travail.	— <i>principales conditions:</i> • sentiment d'apporter quelque chose à son milieu de travail • réalisation personnelle • relations de travail satisfaisantes • égalité d'emploi • rémunération adéquate • intérêt pour le travail à accomplir • etc.
14.4 Indiquer le rôle de chaque groupe ou sous-groupe d'un milieu de travail.	— <i>rôle:</i> • de l'employeur • de l'employé • du syndicat
14.5 Rappeler les droits et responsabilités de chacun.	— <i>Code du travail</i> — <i>Loi sur la santé et la sécurité au travail, ch. 63</i> (cf. objectif terminal 7, sec. 2^e cycle)
14.6 Nommer les principales lois appliquées par la Commission de la santé et de la Sécurité du travail du Québec.	— <i>principales lois:</i> • Loi sur les accidents de travail • Loi sur l'indemnisation des victimes d'amiantose ou de silicose dans les mines et les carrières • Loi sur l'indemnisation des victimes d'actes criminels • Loi visant à favoriser le civisme

14.7 Exprimer ses attentes concernant sa vie en milieu de travail.

- *attentes pour ce qui est:*
- des conditions de travail
 - des relations de travail
 - du genre de travail
 - etc.

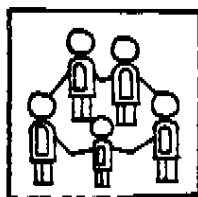
14.8 Comparer ses attentes à celles de ses pairs.

14.9 Indiquer les attentes possibles de son éventuel employeur.

14.10 Évaluer le réalisme de ses attentes en fonction de celles d'un milieu de travail donné ainsi que de la société dans laquelle il vit.

14.11 Poursuivre sa démarche de réflexion et de clarification de son projet futur avec ses parents ou d'autres adultes.

14.12 Trouver divers moyens de concilier ses attentes avec celles de la collectivité.



THÈME: Les associations collectives.

OBJECTIF TERMINAL 15

RECONNAÎTRE L'EXISTENCE ET L'UTILITÉ DES DIVERSES ASSOCIATIONS DE CITOYENS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

15.1 Indiquer diverses associations de citoyens.

— *exemples d'association ou de regroupements de citoyens:*

- associations de locataires, de propriétaires, de travailleurs, de citoyen de même origine ethnique
- coopératives d'habitation, d'alimentation, de placements
- club de cyclotourisme, de naturaliste

15.2 Donner la raison d'être de ces groupes.

15.3 Se familiariser avec le fonctionnement général d'une association de son choix.

15.4 Discuter avec ses pairs, parents et enseignants de l'utilité de ces associations.

15.5 Approfondir sa connaissance de l'association étudiante de son école.

— *connaissance de:*

- son fonctionnement
- son rôle

15.6 Rappeler diverses actions posées par son association étudiante.

15.7 Évaluer son degré de participation à son association étudiante.

BIBLIOGRAPHIE

ASSOCIATION D'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *L'éducation dans le trafic, apprendre à être citoyen, ça vaut le coup!* Bibliothèque nationale du Québec, Dossier 7980-1576, 1^{er} trimestre 1980, 16 p.

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

FÉDÉRATION DES JEUNES CANADIENS FRANÇAIS, *Les jeunes et leurs droits*, guide à l'intention des animateurs-jeunesse, Ottawa, 1981, 160 p.

Groupe De Recherche Sur l'Information Juridique De l'Outaouais, *Manuel d'éducation juridique*, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1981.

ILLICH, I., *La convivialité*, Seuil, Paris, 1973, 159 p.

LEDUC, Constance et Philippe Robert de Massy, *Jeunes, égaux en droits et responsables*, Service de l'éducation, Bibliothèque nationale du Québec, 4^e trimestre 1981, 38 p.

L'INSTITUT VANIER DE LA FAMILLE, *Les enfants et la société familiale*, juin 1979.

MAGAZINE, C.E.Q., *L'avenir des jeunes québécois sacrifié*, C.E.Q., Québec, automne 1981, 64 p.

MINISTÈRE DE LA JUSTICE, «L'enfance maltraitée... ça existe aussi au Québec», *Comité de la protection de la jeunesse*, Cahiers 1 et 2, Montréal, 1981.

O.M.E.P., *Le jeune enfant, citoyen à part entière?* Textes de conférences, Québec, août 1980.

REBOUL, Olivier, *L'éducation politique et l'école*, Actes du congrès mondial, l'école et les valeurs, Trois-Rivières, Serge Fleury Éditeur, 1981, pp. 57 à 70.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, *Rapport de recherche sur les jeunes Québécois et l'information*, Laboratoire de recherche sur la télévision et l'enfant, Montréal, août 1980, 24 p.

Périodiques

Droits et libertés, Commission des droits de la personne du Québec, bulletin mensuel de la commission des droits de la personne du Québec.

Gazette des femmes, Conseil du Statut de la femme.

Justice, ministère de la Justice du Québec.

Le familial, Fédération des unions de familles Inc.

QUATRIÈME PARTIE

ÉVALUATION

4. ÉVALUATION

4.1 CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

L'évaluation pédagogique est l'activité qui permet de vérifier si les objectifs visés par les programmes sont atteints par les élèves. C'est une activité qui fait partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage. Plus l'évaluation se fait systématiquement, plus on est assuré que les informations qui en découlent sont fiables. Les décisions relatives à l'apprentissage prises à la lumière de ces informations ont ainsi plus de chances d'être pertinentes et efficaces.

Deux grands types d'évaluation interviennent dans ce programme: l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

L'évaluation formative est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève. Elle a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève. Elle permet donc de déceler où et en quoi l'élève éprouve des difficultés afin de lui suggérer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser. Ainsi, elle intervient au début, au cours ou à la fin d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage, l'essentiel étant d'améliorer celui-ci *pendant qu'il a lieu*. Les décisions qui en découlent sont strictement d'ordre pédagogique. L'enseignant pourra, par exemple, modifier sa planification, ses stratégies, ses attitudes, l'environnement et proposer de nouvelles activités d'apprentissage à l'élève. Celui-ci pourra, de son côté modifier ses stratégies d'apprentissage.

L'évaluation sommative intervient à la fin d'un groupe de tâches d'apprentissage comme un programme ou une partie importante de programme. Elle sert à informer l'élève et l'enseignant sur la maîtrise d'un ensemble d'objectifs. Les épreuves de fin d'étape, par exemple, servent à l'évaluation sommative. Les décisions qui en découlent peuvent être d'ordre pédagogique ou d'ordre ad-

ministratif. Ce sont d'ailleurs les résultats de l'évaluation sommative qui sont le plus souvent communiqués aux parents.

À la base de ces deux types d'évaluation se trouve le problème de la collecte d'indices, c'est-à-dire de la mesure. Les instruments de mesure, comme par exemple les examens, les tests, les grilles d'observation, quand ils sont bien faits, assurent une base solide au processus d'évaluation. Les indices ou les résultats fournis par la mesure peuvent être interprétés de deux façons.

Lorsqu'on veut connaître la performance d'un élève par rapport à celle des autres élèves de sa classe ou de son école, on compare les résultats les uns aux autres. On peut ainsi obtenir des rangs, des positions, des groupements d'élèves de même niveau de rendement. C'est ce qu'on appelle l'interprétation normative. Elle intervient surtout en évaluation sommative.

Lorsque, par ailleurs, ce qui nous intéresse c'est le progrès personnel d'un élève dans l'acquisition de connaissances ou dans le développement d'habiletés, il est plus important de comparer les réalisations de l'élève à celles qui étaient prévues au début de la période d'apprentissage. Un seuil de réussite préétabli permet d'inférer que l'élève maîtrise ou qu'il ne maîtrise pas les objectifs poursuivis. C'est ce qu'on appelle l'interprétation critériée. Elle est utilisée tant en évaluation formative qu'en évaluation sommative.

Dans sa tâche quotidienne, l'enseignant pratique l'évaluation formative qui le guide dans son action, et cette évaluation gagne à se faire le plus individuellement possible afin de mieux servir chaque élève. Toutefois, l'enseignant ne peut se soustraire à la responsabilité d'apprécier et de rendre compte du progrès de ses élèves. C'est alors qu'intervient l'évaluation sommative, comme par exemple lors des étapes ou à la fin de l'année.

Lorsqu'il s'agit d'informer les parents, on pourra avoir recours à divers types de formulaires

d'évaluation (bulletin, feuille de route, communication aux parents, etc.) où seront consignées des données provenant soit de l'évaluation formative, soit de l'évaluation sommative.

4.2 ÉVALUATION EN FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE

Compte tenu de ces aspects d'ordre général, il conviendrait de traiter spécifiquement de l'évaluation dans le cadre du programme «Formation personnelle et sociale.»

4.2.1 Objets d'évaluation

Le présent programme vise la formation de l'élève sur le plan personnel et social. C'est dire que le programme va bien au-delà de la simple information sur tous les sujets qu'il traite.

Si ce programme concerne la formation, il va de soi que lorsque viendra pour l'enseignant le moment de procéder à l'évaluation des élèves pour les divers apprentissages contenus dans le programme, il devra considérer dans cette évaluation le degré de formation de l'élève. Or, comment pouvons-nous évaluer le degré de formation de l'élève en ce qui concerne la santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la vie en société et la consommation? C'est en précisant en premier lieu les composantes de cette formation qu'il sera possible de la soumettre à une véritable évaluation.

La formation nécessite d'abord une transmission d'information. En effet, l'élève pour se développer du point de vue personnel et social doit pouvoir acquérir une connaissance structurée des éléments qui composent les cinq secteurs de vie étudiés par le présent programme. Cette appropriation du savoir constitue le préalable à toute démarche de formation.

Une fois acquises, les informations doivent être intégrées par l'élève, c'est-à-dire que celui-ci doit composer avec ces nouvelles données selon ce qu'il est et ce qu'il veut être. À quoi servirait une accumulation d'informations si elles ne contribuent pas à l'épanouissement de l'élève? L'intégration de l'information au vécu de l'élève est source de formation, car elle aura à plus ou moins long terme des répercussions sur les attitudes de ce dernier.

Prenons l'exemple d'un élève qui durant l'année scolaire reçoit un cours d'Éducation à la santé. Si, lors d'un test d'acquisition de connaissances sur l'alimentation, l'élève démontre une excellente connaissance de l'objet d'étude, mais n'a pas intégré l'information reçue, car elle n'a eu aucun impact sur son régime alimentaire, il est clair que celui-ci n'a pas atteint l'objectif de formation que

vise le programme. Évaluer le degré de formation de l'élève exige qu'on prenne en considération à la fois les acquisitions notionnelles de l'élève et les attitudes ou comportements de ce dernier en fonction des connaissances acquises.

Évaluer le degré d'acquisition de connaissances par un élève est généralement chose facile. L'évaluation des attitudes est plus complexe. Encore faut-il connaître la nature des attitudes qu'il importe d'évaluer. Le programme «Formation personnelle et sociale» devrait inciter l'élève à adopter les attitudes suivantes:

- l'ouverture à l'autre
- le respect de l'autre
- l'autonomie
- l'authenticité
- la curiosité
- la créativité
- l'ouverture au changement
- l'acceptation de soi
- l'esprit critique
- la responsabilité
- la prudence
- l'enthousiasme
- l'engagement

Ces principales attitudes sont toutes perceptibles mais à des degrés différents, selon le niveau de développement de l'enfant et selon l'objet d'étude. L'enseignant soucieux de la formation de l'élève saura être attentif à ces éléments lors de l'évaluation qu'il fera du degré de formation de l'élève. L'évaluation vue ainsi permettra à l'enseignant de mieux connaître l'élève et de le guider davantage dans le pas à pas de son développement.

En ce qui a trait aux moyens utilisés pour l'évaluation de la formation de l'élève, nous croyons que cette évaluation ne sera possible d'abord que par l'*observation continue*, l'échange mutuel entre enseignant-élève, voire même la coévaluation de ces derniers. L'évaluation devrait également s'effectuer en collaboration étroite avec la famille, étant donné le rôle primordial qu'elle joue dans la formation des jeunes. Cette collaboration permettrait d'une part, d'assurer la complémentarité famille-école et d'autre part, d'obtenir une évaluation qui soit représentative de l'ensemble du cheminement de l'élève.

Le guide pédagogique qui accompagne ce programme offrira à cet effet différents modèles d'évaluation de la formation de l'élève pour chacun des cinq volets du programme.

4.2.2 Mises en garde

Évaluer la formation personnelle et sociale, c'est vérifier le degré de compréhension et d'intégration de l'élève en ce qui concerne les différentes dimensions de sa vie. En ce sens, l'évaluation de la formation de l'élève ne doit *en aucun cas* utiliser des critères subjectifs, telles les positions ou conceptions qu'adoptent la famille ou le milieu

et qui, par conséquent, ont une influence sur l'élève. Il ne s'agit pas ici, d'évaluer la famille à travers l'élève, mais bien l'élève dans son cheminement personnel et social. À cet égard, ce programme rejette toute forme d'endoctrinement. L'universalité des valeurs qu'il propose (responsabilité — amour — respect d'autrui — autonomie — tolérance, etc.) élimine d'emblée toute promotion d'une conception au détriment d'une autre.

4.3 INFORMATIONS FIGURANT DANS LE BULLETIN SCOLAIRE

Le bulletin est l'instrument utilisé par l'enseignant pour fournir aux parents les informations relatives au cheminement de l'enfant dans l'ensemble de la vie scolaire. Les parents peuvent ainsi suivre de plus près l'évolution de leurs enfants et les aider davantage à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.

La formation personnelle et sociale comme les autres programmes d'études apparaît dans le bulletin de l'élève et est évaluée d'une manière globale, c'est-à-dire qu'elle doit comprendre, et les acquisitions notionnelles de l'élève, et l'intégration qu'il aura faite de ces acquisitions. C'est de cette façon que le bulletin scolaire aura véritablement sa raison d'être. Le lecteur trouvera dans le guide pédagogique différentes propositions de notation pouvant apparaître dans le bulletin de l'élève.

Concernant l'obtention d'unités, il faut retenir qu'une unité pourra être accordée pour chaque année du secondaire. Par conséquent, l'élève ayant, chaque année, satisfait aux exigences du cours secondaire pourra obtenir cinq unités.

Ces unités seront principalement liées à l'acquisition des connaissances et, si possible, à une coévaluation du développement général de l'élève par les parents, l'enseignant et l'élève.

Ces unités ne seront aucunement liées à une évaluation sommative des attitudes que le programme se propose de développer. Il aurait été fort intéressant de s'engager dans cette voie, mais les difficultés d'utilisation des instruments commandent de ne pas s'y aventurer.

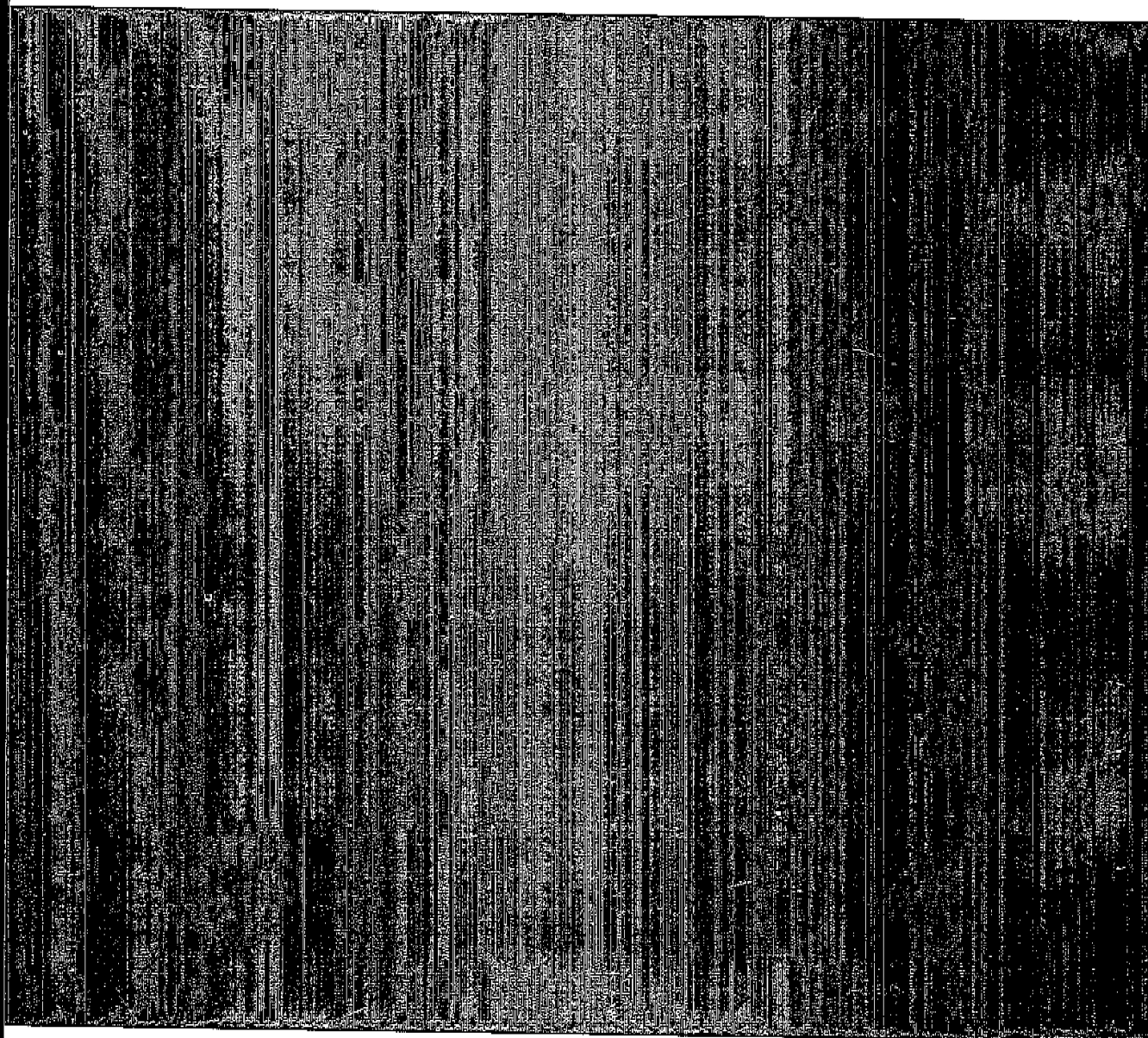
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

- BÉLANGER, Robert, *Parents d'adolescents*, Bibliothèque nationale du Québec, 3^e trimestre, 1981, Ottawa, 315 p.
- BIGGE, M.L., *Learning Theories for Teachers*, 3^e éd. Harper & Row Publishers, New York, 1976, 386 p.
- BLOOM, S. et al., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome II, *Domaine affectif*, traduit M. Lavallée, Éducation Nouvelle, Montréal, 1969.
- BRUNER, J.S., *The Process of Education*, Vintage Book, N.Y., 1960.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'égalité des chances en éducation*, doc. no 5-2046, 1979, 132 p.
- DE LANDSHEERE, V., et G., *Définir les objectifs d'éducation*, P.U.F., collection «Pédagogie d'aujourd'hui», Paris, 1975.
- DE ROSNAY, J., *Le microscope — Vers une vision globale*, Éditions du Seuil, Paris, 1975.
- DEWEY, John, *Democracy and Education*, Coll. Collier-Macmillan Limited, éd. The Free Press, New York, 1966, 378 p.
- D'HAINAULT, L., *Des fins aux objectifs de l'Éducation*, éd. Tabor, Bruxelles, 1977, 400 p.
- ERICKSON, Erik H., *Enfance et société*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Paris, 1959.
- ERICKSON, Erik H., *Adolescence et crise*, Flammarion, Paris, 1972.
- FROMM, E., *L'homme pour lui-même*, Éditions sociales françaises, Paris, 1967, 189 p.
- GAGNÉ, R., *Les Principes Fondamentaux de l'Apprentissage*, Application à l'Enseignement, éd. HRW Ltée, Montréal, 1976, 148 p.
- GINGRAS AUDET, J.M., «L'école et la transmission des valeurs», dans la revue *Prospectives*, février 1981, pp. 35-43.
- GRAND'MAISON, Jacques, *Une philosophie de la vie*, Leméac, Montréal, 1977.
- GRAND'MAISON, Jacques, *Le Privé et le Public*, Montréal, Leméac, 1974.
- HARE, R.-M., «Adolescents into Adults», dans T.H.B. Hollings (dir.), *Aims in Education: the Philosophical Approach*, University Of Manchester Press, Manchester.
- HÉBERT, Bruno, Éduquer, c'est aussi accompagner, entrevue avec Carlo Zanetti, dans *Prospectives*, février 1981, pp. 23-29.
- HUBERMAN, A.M., *Comment s'opèrent les changements en éducation, contribution à l'étude de l'innovation*, Unesco (Expérience et innovations en éducation 4), 1973, 109 p.
- ILLICH, I., *Une société sans école*, Seuil, Paris, 1971.
- KOHLBERG, L., «Stage and Sequence; the Cognitive-Developmental Approach to Socialization» dans David A. Goslin (dir.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Rand McNally College Publishing Co., Chicago, 1969, pp. 347-480.
- KOHLBERG, L., «From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with it in the Study of Moral Development», in Theodore Mitchel (dir.), *Cognitive Development and Epistemology*, Academic Press, New York, pp. 151-235.
- KOHLBERG, L., «Stages and Moral Development as a Basis for Moral Education», in C. Beck, B.S. Crittenden et E.V. Sullivan (dir.), *Moral Education, Interdisciplinary Approaches*, University of Toronto Press, Toronto, 1971, pp. 21-92.
- LABORIT, H., *La nouvelle grille pour décoder le message humain*, Laffont, Paris, 1974.
- LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, «La formation personnelle et sociale à l'école»,

- Conseil-Éducation, 2 février 1978, pp. 1-2.
- LEFEBVRE, A., *La vie des hommes*, Livret pédagogique, Éd. Guérin, 1973.
- LEGENDRE, R., *Une éducation... à éduquer*, Éditions France-Québec, Montréal, 1979, 310 p.
- LÉPINE, G., *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*, Montréal, Les Éditions coopératives Albert St-Martin, 1977.
- MENDEL, Gérard, *Pour décoloniser l'enfant*, Paris, Payot, 1971.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Guide docimologique*, Fascicule I, *Introduction à la mesure et à l'évaluation*, Service de mesure et d'évaluation, Publié par le Service Général des Communications, Québec 1976, Doc. no 16-7251.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Guide docimologique*, Fascicule II, *Les objectifs d'apprentissage dans l'optique de la Mesure et de l'évaluation*, Service de Mesure et d'Évaluation, Publié par le Service Général des Communications, Québec, 1976, Document No 16-7252.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Guide docimologique*, Fascicule III, *Notions sur la taxonomie*, Service de Mesure et d'Évaluation, Québec, 1976, 54 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique générale d'évaluation pédagogique*, Projet, EVAPED, 5 octobre 1979, 36 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'École québécoise — Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Guide docimologique*, Nos 1 à 6, Québec, 1977-1978, codes 16-7251 à 16-7256.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les options en éducation*, Gouvernement du Québec, Presses du Service des impressions en régie du ministère des Communications, 1981, 471 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programmes ou sections de programmes des différentes provinces canadiennes qui s'apparentent au projet de programme de formation personnelle et sociale au Québec*, Document de travail, D.G.D.P., mai 1980.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ONTARIO, *Besoins et Caractéristiques des Élèves du Cycle Intermédiaire* (Âges de 12 à 16 ans), Les Éditions de l'Université d'Ottawa, Ottawa, (Ontario), 1972, 443 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *Besoins et caractéristiques des élèves du cycle intermédiaire*, Éditions de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1975.
- MORIN, Edgar, *Le paradigme perdu: la nature humaine*, Paris, Seuil, 1973.
- PAQUETTE, C., George Hein, Michael Patton Quinn, *Évaluation et pédagogie ouverte*, éd. NHP, 1980.
- PAQUETTE, C., *Le projet éducatif*, éd. NHP, 1979.
- PAQUETTE, C., *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*, éd. NHP, Ottawa 1976, 220 p.
- PARÉ, A., *Créativité et pédagogie ouverte*, Québec, Éditions N.H.P.
- PETERS, R.S., P.W. Hamlyn et al, *The Concept of Education*, Éd. R.S. Peters, Routledge & Kegan Paul, The Humanities Press, New York, 1967, 224 p.
- PIAGET, Jean, *Psychologie de l'intelligence*, Paris, Collin, 1947.
- PIAGET, Jean, *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Genève, 1937.
- POPHAM, W.J., Eisner, E.W., Sullivan, G.G., Tyler, L., AERA, Monograph Series on Curriculum Evaluation, vol. 3, *Instructional Objectives*, Rand McNally, Chicago, 1969.
- REBOUL, Olivier, *Langage et idéologie*, P.U.F., Paris, 1980.
- REBOUL, O., «Les fins de l'Éducation», dans *Études Philosophiques*, no 2, avril 1973, pp. 203-225.
- REBOUL, O., *La Philosophie de l'Éducation*, P.U.F., Paris, 1971.
- REBOUL, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre*, P.U.F., Paris, 1980.
- REBOUL, Olivier, *L'endoctrinement*, P.U.F., Paris, 1977.
- ROCHER, Guy et W. Pierre Bélanger, *École et société au Québec*, Montréal, éd. HMH, 1970, 465 p.
- SAYLOR, J.G., W.M. Alexander, *Planning Curriculum for Schools*, Holt, Rinehart & Winston, Montréal, 1974, 404 p.
- SHORT, E.C., G.D. Marconit, *Contemporary Thought on Public School Curriculum*, W.C. Brown Co., Publishers, Dubuque, Iowa, 1970.
- STAKE, R.E., «Toward a Technology for the Evaluation of Educational Programs», in R. Tyler, R. Gagné et M. Scriven, *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, no 1: Perspectives of Curriculum Evaluation, Rand McNally Co., Chicago, 1970.

TOUSSAINT, F., «Nouveaux programmes et pédagogie, dans *Vie pédagogique*, vol. 7, avril 1980, pp. 4-8.

TYLCO, R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, U.S.A., 1949.



Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-3707