

PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

**Programme *Culture
et citoyenneté québécoise***

Coordination et rédaction

Direction des programmes d'études en formation générale des jeunes
Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire

Pour information :

Renseignements généraux
Ministère de l'Éducation
1035, rue De La Chevrotière, 27^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 643-7095
Ligne sans frais : 1 866 747-6626

Ce document peut être consulté sur le site Web du Ministère :
education.gouv.qc.ca

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

ISBN 978-2-550-95374-6 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2023

TABLE DES MATIÈRES

Présentation du programme	3	Compétence 1 :	
Apport du programme à la formation des élèves	3	<i>Étudier des réalités culturelles</i>	16
Nature du programme	5	Sens de la compétence	16
Programme au secondaire	6	Composantes de la compétence	16
Du primaire à la fin du secondaire	8	Dynamique de la compétence	17
Relations entre le programme <i>Culture et citoyenneté québécoise</i>		Indicateurs de progression	19
et les autres éléments du Programme de formation	9	Attentes de fin de cycle	20
Relations avec les domaines généraux de formation	9	Compétence 2 :	
Relations avec les compétences transversales	9	<i>Réfléchir sur des questions éthiques</i>	21
Relations avec les domaines d'apprentissage	10	Sens de la compétence	21
Contexte pédagogique	13	Composantes de la compétence	21
Le rôle des élèves	13	Dynamique de la compétence	22
Le rôle des enseignantes et enseignants	13	Indicateurs de progression	24
Des séquences d'enseignement et d'apprentissage	14	Attentes de fin de cycle	25
Les fonctions de l'évaluation	14	Complémentarité des deux compétences	26

Contenu de formation	27	Annexe 1 : Glossaire	54
Éléments de contenu thématiques	28	Concepts principaux des thèmes - 1 ^{re} secondaire	54
Éducation à la sexualité	28	Concepts principaux des thèmes - 2 ^e secondaire	55
Thèmes du secondaire (réalités culturelles)	29	Concepts principaux des thèmes - 4 ^e secondaire	56
1^{re} secondaire	30	Concepts principaux des thèmes - 5 ^e secondaire	58
Identités et appartenances	30	Éléments de contenu liés à l'exercice des compétences	59
Vie collective et espace public	32	Annexe 2 : Notions d'éducation à la sexualité au secondaire	63
2^e secondaire	34	Éducation à une sexualité globale, positive et inclusive	63
Autonomie et interdépendance	34	Glossaire des concepts particuliers et des notions en éducation à la sexualité	71
Démocratie et ordre social	36	Annexe 3 : Prise en compte des réalités et des perspectives autochtones	75
4^e secondaire	38	Portrait des Premiers Peuples du Québec	75
Relations et bienveillance	38	Section 1 :	
Justice et droit	40	Comment aborder les réalités et les perspectives des Premiers Peuples	76
Culture et productions symboliques	42	Section 2 :	
Technologies et défis d'avenir	44	Indications pédagogiques en lien avec les compétences	78
5^e secondaire	46	Section 3 :	
Quête de sens et visions du monde	46	Définitions des concepts obligatoires (principaux et particuliers) relatifs aux réalités et aux perspectives autochtones	82
Groupes sociaux et rapports de pouvoir	48		
Éléments de contenu liés à l'exercice des compétences	50		

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

La société québécoise se distingue par son parcours historique singulier, la présence des Premiers Peuples, son territoire, sa langue officielle et son pluralisme. Elle est structurée par un État de droit laïque et démocratique ainsi qu'un cadre juridique qui inscrit les principes d'égalité et de respect de la dignité humaine dans la *Charte des droits et libertés de la personne*. Partageant un espace civique commun, les groupes qui composent la nation québécoise n'en sont pas moins diversifiés. La diversité au Québec évolue au gré des changements sociaux et culturels qui caractérisent chaque époque. Dans une société démocratique comme le Québec, les conditions d'un vivre-ensemble et de la cohésion sociale se définissent à l'intersection du cadre commun et de la reconnaissance de la diversité sociale et culturelle.

Devant la multiplication des points de vue, parfois polarisés et exprimés dans l'instantanéité, la valeur inégale des innombrables informations disponibles et les débats relatifs aux frontières de la culture commune, il est requis de développer les habiletés intellectuelles et les attitudes nécessaires pour participer de manière éclairée et active à la discussion collective. La liberté d'expression en démocratie est un droit fondamental qui rend également incontournable le développement de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être favorisant le respect et la reconnaissance d'autrui. Le programme d'études *Culture et citoyenneté québécoise* amène les élèves à développer des compétences analytiques, réflexives et relationnelles, appuyées sur la pratique du dialogue et sur la pensée critique, en vue de les préparer au plein exercice de la citoyenneté québécoise dans leur vie actuelle et future.

APPORT DU PROGRAMME À LA FORMATION DES ÉLÈVES

La construction de connaissances sur la société québécoise est nécessaire pour participer de manière pertinente et nuancée au dialogue démocratique. Les connaissances ne sont toutefois pas suffisantes pour une préparation adéquate des élèves à l'exercice de la citoyenneté. La pensée critique et une réflexion

structurée qui tient compte avec bienveillance et empathie de la façon dont les enjeux citoyens s'inscrivent dans le vécu des personnes sont également incontournables pour y parvenir.

Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* contribue ainsi au déploiement de trois finalités :

- › Préparer à l'exercice de la citoyenneté québécoise;
- › Viser la reconnaissance de soi et de l'autre;
- › Poursuivre le bien commun.

La première finalité du programme est de préparer les élèves au plein exercice de la citoyenneté québécoise dans leur vie actuelle et future. Les deux autres finalités se situent à l'intérieur de celle-ci.

Préparer à l'exercice de la citoyenneté québécoise

La citoyenneté peut être définie comme l'institutionnalisation du lien entre les individus et une communauté politique par l'attribution de droits (civils, politiques et sociaux) assortis d'obligations et de responsabilités, notamment en matière de participation. Cette dernière requiert des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être qui favorisent à la fois la reconnaissance de soi et de l'autre et la poursuite du bien commun.

L'exercice de la citoyenneté québécoise se déroule dans un espace négocié où les règles et les normes communes sont discutées à travers le dialogue. Il met en relation la diversité des points de vue et des expériences avec l'appartenance à la société québécoise ainsi qu'avec la prise en compte des droits et des responsabilités individuels et collectifs. Les citoyennes et citoyens, quel que soit leur âge, participent à la recherche continue d'un vivre-ensemble, cette recherche articulant le respect de la dignité humaine avec la construction d'un dialogue nuancé sur les accords, les tensions et les désaccords qui caractérisent la quête du bien commun. Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* outille les élèves dans le développement de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être pertinents pour l'exercice de leur citoyenneté actuelle et future.

Viser la reconnaissance de soi et de l'autre

La reconnaissance de soi et de l'autre est liée au principe selon lequel chaque personne, quelles que soient ses caractéristiques et sa vision du monde, est et doit être reconnue comme égale aux autres en droits et en dignité. Cette reconnaissance de soi et de l'autre appelle à prendre conscience du lien fondamental d'interdépendance existant entre les individus. Elle est importante pour que la réciprocité et le respect puissent s'établir et contribuer à la poursuite du bien commun dans le dialogue. La prise en compte du contexte relationnel dans lequel se vit la reconnaissance de soi et de l'autre est incontournable pour le développement de la personne et la construction d'une culture publique commune considérant la société québécoise dans toute sa complexité et répondant aux besoins diversifiés de la population. La reconnaissance de soi est une des conditions du développement de la pensée critique, puisque sans reconnaissance de sa propre valeur, indépendamment des différents regards critiques qui peuvent être portés sur ses idées et ses valeurs, il est difficile de procéder à une mise à distance de celles-ci et d'en faire l'examen.

Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* amène ainsi les élèves à accroître leur bagage de connaissances et leur maîtrise de savoir-faire et de savoir-être nécessaires à l'identification de leurs besoins et de leurs points de vue ainsi que de ceux des autres. Il leur permet aussi de s'interroger sur les ancrages sociaux et culturels de leurs repères, de leurs pratiques, de leurs croyances et de leurs visions du monde ainsi que de ceux d'autrui.

Poursuivre le bien commun

La poursuite du bien commun s'appuie sur la conscience de l'interdépendance des individus, des groupes et de l'environnement. La prise en compte de cette interdépendance est incontournable dans la définition d'un projet collectif qui est structuré par un État de droit laïque et démocratique et qui vise le mieux-être de l'ensemble des personnes et des groupes composant la société québécoise.

La poursuite du bien commun implique l'articulation des droits et des libertés fondamentales avec la pluralité des points de vue et des perspectives sur les choix collectifs qui devraient être privilégiés dans la définition et la redéfinition des modalités du vivre-ensemble. Elle consiste à mettre à profit le dialogue dans la recherche de valeurs et de principes communs ainsi que dans la reconnaissance des décalages entre les idéaux et la réalité, laquelle comprend également des inégalités, des rapports de pouvoir et certains désaccords irréconciliables. Ces situations mettent

en évidence l'importance de chercher des compromis par rapport à ce qui ne fait pas consensus et de s'appuyer sur les principes et les idéaux démocratiques pour prendre des décisions qui s'appliquent à la collectivité.

Ainsi, la poursuite du bien commun renvoie à trois actions principales : la promotion de l'État de droit laïque, des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise, la recherche de valeurs communes et la valorisation de projets qui favorisent la participation à la vie démocratique. Elle suppose que des personnes d'horizons divers s'entendent, de façon réfléchie et responsable, pour relever des défis inhérents à la vie en société.

En somme, l'engagement des élèves dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise* contribue à la construction continue, dans le cadre de la classe, d'un espace dialogique où s'expérimente le vivre-ensemble dans une société démocratique. À travers la reconnaissance de soi et de l'autre, les élèves structurent leur identité et prennent conscience de leur valeur et de celle d'autrui. Engagés dans la poursuite du bien commun, ils deviennent peu à peu des citoyens à la fois éclairés et empathiques, capables de développer des points de vue nuancés et de prendre leur place dans la vie démocratique à l'intérieur et à l'extérieur du contexte scolaire. Ils s'approprient les repères fondamentaux qui sous-tendent la vie publique au Québec, dont les principes et les valeurs inscrits dans la *Charte des droits et libertés de la personne* (comme le droit à l'égalité et à la liberté d'expression) et ceux découlant des droits collectifs reconnus par les institutions (comme la protection de la langue française et la laïcité de l'État).

Les trois finalités concourent à l'atteinte des trois visées du Programme de formation de l'école québécoise : la structuration de l'identité des élèves, la construction de leur vision du monde et le développement de leur pouvoir d'action.

NATURE DU PROGRAMME

Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* s'inscrit principalement dans les disciplines de la sociologie et de la philosophie éthique, qui définissent la culture, au sens large, comme l'ensemble des manifestations symboliques ou matérielles de la vie en société. Dans cette perspective, la culture est un ensemble de manières de penser, de ressentir et d'agir, plus ou moins formalisées, qui sont partagées et qui réunissent ainsi des personnes en collectivités particulières et distinctes. Dans ce programme, c'est la culture de la collectivité québécoise qui est l'objet des apprentissages.

La culture comprend les arts et les lettres, mais aussi les modes de vie, les règles qui encadrent les systèmes juridiques et politiques, les traditions et les croyances. La culture première désigne les évidences et les repères du quotidien, souvent intériorisés depuis l'enfance, tandis que la culture seconde est constituée par l'ensemble des œuvres, des systèmes de signification et des symboles qu'a produits l'humanité pour réfléchir à la culture première par une mise à distance, en dialogue avec les autres.

La culture est à la fois héritage et devenir des collectivités. Elle est donc au cœur de la construction de l'identité des individus et de leurs relations avec autrui et avec les institutions publiques. L'étude de la culture et la réflexion sur celle-ci contribuent au domaine du développement de la personne, tout comme à la préparation des élèves à l'exercice de la citoyenneté, étant donné que ces derniers seront appelés à dialoguer en reconnaissant le passé et en étant tournés vers le devenir de la société québécoise.

La mise en relation des approches sociologique et éthique, de manière à favoriser le dialogue et le développement de la pensée critique, constitue ainsi l'armature principale du programme *Culture et citoyenneté québécoise*.

Dialogue

Dans ce programme, le dialogue est un acte de pensée intentionnel qui se déroule à l'intérieur de soi ou en interaction avec les autres et qui vise la reconnaissance et la compréhension des différents points de vue sur une réalité culturelle. Il contribue à unir plutôt qu'à séparer et prend la forme d'une progression de la pensée par l'intégration d'une pluralité de connaissances, de points de vue et d'expériences. Dans le cadre du programme *Culture et citoyenneté québécoise*, les élèves sont amenés à pratiquer le dialogue lorsqu'ils approfondissent leur compréhension de réalités culturelles québécoises et qu'ils réfléchissent sur des questions éthiques

qui peuvent y être associées pour faire progresser leurs conceptions initiales. À travers le dialogue, les élèves développent leur capacité d'écoute, leur estime d'eux-mêmes et leur ouverture à l'autre.

Pensée critique

La pensée critique est une pratique évaluative, justificative et autocorrectrice qui mobilise un ensemble de ressources pour déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de tenir pour vrai ou de faire. Elle est étroitement associée à la réflexion épistémologique, qui porte sur les fondements et la pertinence des divers types de savoirs. La pensée critique vient soutenir la construction de connaissances et la prise de décision. On l'exerce en portant attention aux critères qui fondent les choix et de manière différenciée selon les contextes et les disciplines.

Le dialogue et le développement de la pensée critique sont liés de façon transversale aux compétences du primaire et du secondaire du programme *Culture et citoyenneté québécoise*, qui s'enracinent dans la sociologie et l'éthique.

Sociologie

La sociologie est une science sociale qui prend pour objet les relations entre les individus et entre les groupes. Elle étudie donc les différentes formes prises par la culture. Sa démarche d'observation et d'analyse permet l'examen critique des évidences et des idées spontanées et vise à rendre explicites les règles, les normes, les codes, les significations et les mécanismes sociaux qui sont au fondement des réalités culturelles.

Éthique

L'éthique est un domaine de la philosophie qui étudie les valeurs et les normes qui sous-tendent les conduites dans la recherche du bien, du bon et du juste. Dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, l'éthique est définie comme une démarche dialogique, réflexive, critique et rationnelle portant sur les options ou les actions acceptables ou à privilégier dans les situations où il y a des tensions entre des valeurs, des normes, des règles, des conduites, des préférences, des expériences et des ressentis ou lorsqu'il est difficile ou impossible de satisfaire tout le monde.

PROGRAMME AU SECONDAIRE

Au secondaire, en vue de l'atteinte de ses trois finalités, le programme *Culture et citoyenneté québécoise* initie les élèves à l'interprétation sociologique et à la réflexion éthique à propos des différentes formes que peuvent prendre la culture et la citoyenneté au Québec.

À cet ordre d'enseignement, le programme *Culture et citoyenneté québécoise* articule deux compétences qui se développent de manière dynamique :

- › Étudier des réalités culturelles ;
- › Réfléchir sur des questions éthiques.

L'exercice des démarches d'étude et de réflexion se déroule dans divers contextes pédagogiques qui font intervenir plusieurs formes d'expression des idées et des points de vue. Dans le dialogue, les élèves sont amenés à faire preuve d'écoute et de discernement et à respecter la dignité de chaque personne tout en faisant l'examen critique des idées, des points de vue et des repères. Ils s'exercent, de ce fait, à prendre leur place de citoyens dans la société québécoise et à participer de manière active et constructive à la vie démocratique.

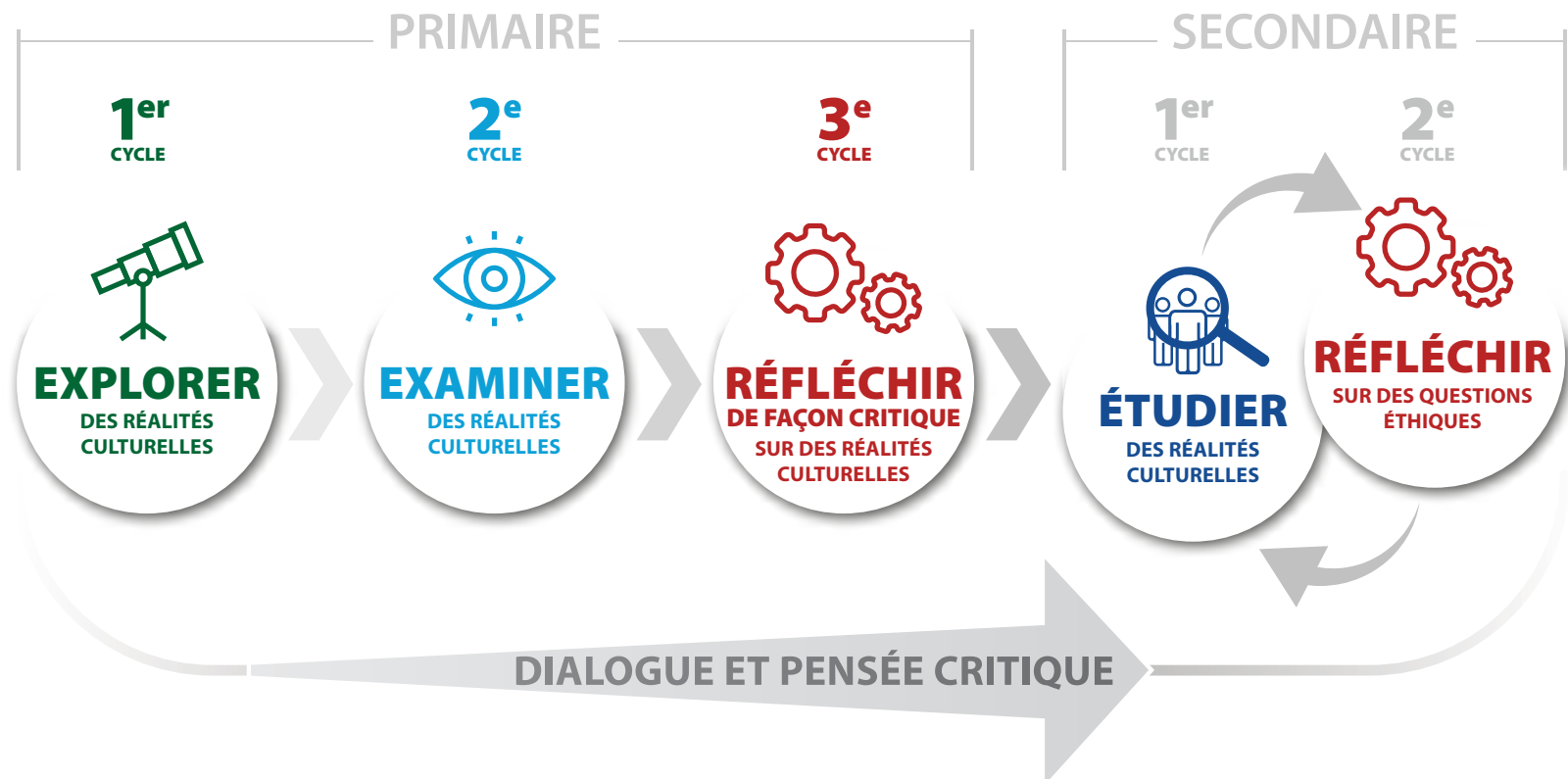
RELATIONS ENTRE LES COMPÉTENCES DU SECONDAIRE ET LES FINALITÉS DU PROGRAMME



DU PRIMAIRE À LA FIN DU SECONDAIRE

Du primaire à la fin du secondaire, le programme *Culture et citoyenneté québécoise* vise les mêmes finalités éducatives à travers le développement progressif de connaissances et de savoir-faire liés à l'étude de réalités culturelles et à la réflexion éthique. D'un cycle à l'autre, ces connaissances et ces savoir-faire sont de plus en plus nombreux et complexes.

Les acquis du primaire préparent les élèves au développement des compétences du secondaire, plus explicitement reliées aux disciplines de référence du programme *Culture et citoyenneté québécoise*. Par exemple, la capacité à interroger et à observer l'environnement culturel sera mobilisée par les élèves dans le développement de la compétence *Étudier des réalités culturelles*, principalement rattachée à la démarche de recherche en sociologie. Apprendre à comparer des sources d'information servira également au développement de cette compétence au secondaire, qui comprend une composante d'évaluation des informations. De même, l'initiation aux notions de repère, de valeur, de point de vue et de ressenti au primaire prépare le développement de la compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* au secondaire. Le dialogue, quant à lui, se développe de manière continue tout au long du parcours, de la 1^{re} année du primaire à la 5^e secondaire.



RELATIONS ENTRE LE PROGRAMME *CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE* ET LES AUTRES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FORMATION

RELATIONS AVEC LES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION

Les domaines généraux de formation se rapportent aux grandes problématiques contemporaines, qui sont pluridisciplinaires et complexes. Chacun présente des particularités, mais ils sont tous largement interreliés. Au secondaire, l'étude de la culture et la réflexion éthique ainsi que le contenu de formation inscrivent de multiples façons le programme *Culture et citoyenneté québécoise* dans les domaines généraux de formation.

Le domaine *Santé et bien-être*, par exemple, est abordé par l'intermédiaire des éléments de contenu relatifs à l'éducation à la sexualité et au développement de soi et des relations interpersonnelles. Les thèmes favorisant la connaissance de soi des élèves relient aussi le programme au domaine *Orientation et entrepreneuriat*. Le domaine *Environnement et consommation* est particulièrement sollicité lorsque les élèves se penchent sur les thèmes « Autonomie et interdépendance », « Relations et bienveillance », « Justice et droit », « Technologies et défis d'avenir » et « Groupes sociaux et rapports de pouvoir ». Le domaine *Médias* s'actualise à travers le travail critique sur l'information dans l'étude de la culture et plusieurs concepts obligatoires qui impliquent l'étude des médias.

Finalement, le domaine *Vivre-ensemble et citoyenneté* est lié de façon transversale à l'ensemble du programme, puisqu'il se rattache étroitement à sa finalité principale. Tous les apprentissages contribuent à l'atteinte de cette dernière, autant lorsque les élèves développent leurs compétences que lorsqu'ils acquièrent des connaissances sur la vie collective et l'espace public, la démocratie et l'ordre social, la justice et le droit ou les groupes sociaux et les rapports de pouvoir. Les élèves développent ainsi, au fil de leur parcours, un bagage de connaissances, des aptitudes dialogiques et une capacité de réflexion critique pertinente pour prendre leur place dans la vie démocratique québécoise.

RELATIONS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Les compétences transversales constituent toutes, à divers degrés, des savoir-agir essentiels au développement et à l'exercice des compétences en *Culture et citoyenneté québécoise*. Inversement, ce programme permet également d'exercer, d'enrichir et de consolider les compétences transversales. Bien que ces dernières soient toutes sollicitées à divers moments de l'apprentissage, certaines d'entre elles sont plus étroitement liées aux compétences visées dans le programme.

La compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* et la compétence transversale *Résoudre des problèmes* convergent de façon particulière. La réflexion éthique des élèves au regard de réalités culturelles les oblige en effet à analyser divers éléments d'une situation et à considérer différents points de vue. Il existe également des liens explicites entre cette compétence disciplinaire et la compétence transversale *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*, puisqu'elle amène les élèves à s'imprégner de diverses situations, à cerner des questions ainsi qu'à identifier et à évaluer des réponses possibles et leurs effets éventuels.

La compétence *Étudier des réalités culturelles* contribue directement au développement de la compétence transversale *Exploiter l'information*. L'exercice de cette compétence exige en effet des élèves qu'ils recherchent des informations, qu'ils se donnent des stratégies d'investigation, qu'ils recueillent des données, qu'ils en vérifient les sources et en évaluent la pertinence et, enfin, qu'ils tirent profit de l'information résultant de cette démarche.

Au cœur du programme *Culture et citoyenneté québécoise*, la composante *Dialoguer* a pour sa part des liens significatifs avec trois compétences transversales. D'abord, son développement sollicite plusieurs aspects de la compétence *Communiquer de façon appropriée*, tels que le recours à divers modes de communication et l'appropriation de différents langages. La composante *Dialoguer* mobilise

également la compétence transversale *Exercer son jugement critique*, les élèves devant évaluer les effets des réponses proposées à une question éthique, justifier leurs points de vue et nuancer leurs opinions sur des sujets complexes. La pratique du dialogue conduit directement à l'exercice de la compétence *Coopérer*, puisqu'elle exige des attitudes de respect de l'autre, d'ouverture et de collaboration dans l'élaboration des idées. Enfin, les compétences transversales *Se donner des méthodes de travail efficaces* et *Exploiter les technologies de l'information et de la communication* sont régulièrement sollicitées dans les tâches réalisées par les élèves au long de leur parcours.

RELATIONS AVEC LES DOMAINES D'APPRENTISSAGE

Il est possible d'établir de nombreux liens entre le programme *Culture et citoyenneté québécoise* et les domaines d'apprentissage. Les élèves peuvent mettre à profit des apprentissages réalisés dans plusieurs disciplines pour étudier des réalités culturelles et réfléchir sur des questions éthiques.

Domaine des langues

Dans les programmes du domaine des langues, la langue est à la fois un objet d'enseignement et un outil d'apprentissage. Elle est un véhicule majeur de la culture. De concert avec le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, ces programmes amènent les élèves à apprendre à contribuer positivement à la communication en interaction. Ils visent également le développement de la pensée critique, à partir d'ancrages disciplinaires différents. En langue d'enseignement, par exemple, les élèves apprennent à préciser leur interprétation d'un texte, à la justifier et à porter un jugement critique sur celle-ci, ces habiletés étant complémentaires à l'élaboration d'un point de vue articulé que demande la réflexion éthique dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*. Certaines connaissances liées aux médias dans le domaine des langues peuvent également alimenter la réflexion des élèves dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, notamment lorsqu'ils s'interrogent sur la pertinence des sources d'information utilisées, les médias et la vie numérique.

Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

Les apprentissages réalisés dans les programmes de mathématique, de science et de technologie ainsi que dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise* sont susceptibles de s'enrichir mutuellement. L'étude de réalités culturelles en *Culture et citoyenneté québécoise* repose notamment sur le développement de la pensée critique et sur la collecte et l'analyse de données d'observation. À cette fin, des savoir-faire, des stratégies et des connaissances propres au domaine de la mathématique peuvent être mobilisés (en lien avec la résolution de problèmes, le raisonnement proportionnel et la statistique, comme la formulation de questions d'enquête, la collecte, la description et l'organisation de données ainsi que l'interprétation de données à l'aide de tableaux et de diagrammes).

Les programmes de science et technologie initient les élèves aux opérations de la pensée scientifique notamment au moyen de stratégies d'exploration du réel qui présentent des similitudes avec celles proposées dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*. Ces programmes mettent tous les deux de l'avant l'exigence de s'appuyer sur des données empiriques pour élaborer des savoirs fiables. Les stratégies d'instrumentation et d'analyse varient selon les disciplines, mais procèdent des mêmes principes de validation des connaissances par l'épreuve empirique.

En *Culture et citoyenneté québécoise*, en mathématique, en science et en technologie, les élèves apprennent à s'interroger, à critiquer, à valider et à investiguer afin de mieux comprendre l'environnement dans lequel ils vivent, autant sur le plan social que sur le plan physique et technologique. Ces programmes visent aussi la formation d'un rapport critique à l'information et l'élaboration de raisonnements. Les réalités culturelles étudiées en *Culture et citoyenneté québécoise* peuvent servir de contextes signifiants pour les apprentissages en mathématique, en science et en technologie.

Domaine des arts

Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* et ceux du domaine des arts favorisent la pratique du dialogue. Ils visent aussi le développement chez les élèves d'une posture d'observatrice ou d'observateur actif et critique de la culture, capable de construire et de justifier des jugements de différentes façons. En *Culture et citoyenneté québécoise*, la culture est définie comme un ensemble de manières de penser, de ressentir et d'agir qui unissent des individus en collectivités. Les programmes d'arts partagent cette vision de la culture et l'abordent principalement sous l'angle des productions culturelles ainsi que de la création et de l'interprétation artistiques. Tous ces programmes participent à la construction de points de vue étayés, lesquels s'appuient sur la compréhension de la culture et l'examen des repères en *Culture et citoyenneté québécoise*, et sur l'examen, l'interprétation et l'appréciation d'œuvres culturelles dans les programmes d'arts.

Domaine de l'univers social

Les programmes du domaine de l'univers social et le programme *Culture et citoyenneté québécoise* visent la compréhension des sociétés à partir de perspectives disciplinaires différentes. Ils s'intéressent parfois à des réalités communes, relatives notamment à la citoyenneté démocratique, mais les abordent sous des angles différents.

Les premiers s'intéressent notamment aux dimensions spatiales, temporelles, politiques et économiques des réalités sociales étudiées en initiant les élèves à la géographie, à l'histoire, aux relations internationales et à la gestion des finances personnelles. En géographie par exemple, les notions d'organisation, d'aménagement et d'enjeu territorial sont abordées et, en histoire, la caractérisation et l'interprétation passent par la contextualisation et l'établissement de changements, de continuités, de causes et de conséquences. Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* initie les élèves à la compréhension de réalités culturelles dans le présent sous les angles de la sociologie et de l'éthique. Les élèves sont amenés à caractériser des relations entre les personnes et les groupes afin d'identifier des variations et des récurrences. Ils apprennent également à reconnaître des valeurs et des repères qui peuvent fonder leur réflexion sur des questions variées.

Les programmes du domaine de l'univers social et *Culture et citoyenneté québécoise* favorisent le développement d'habiletés intellectuelles centrales dans la construction de raisonnements et la validation des sources d'information. Par l'accent qu'ils mettent sur la réflexion critique et la participation au dialogue, ces programmes contribuent tous à la préparation des élèves à l'exercice de la citoyenneté actuelle et future.

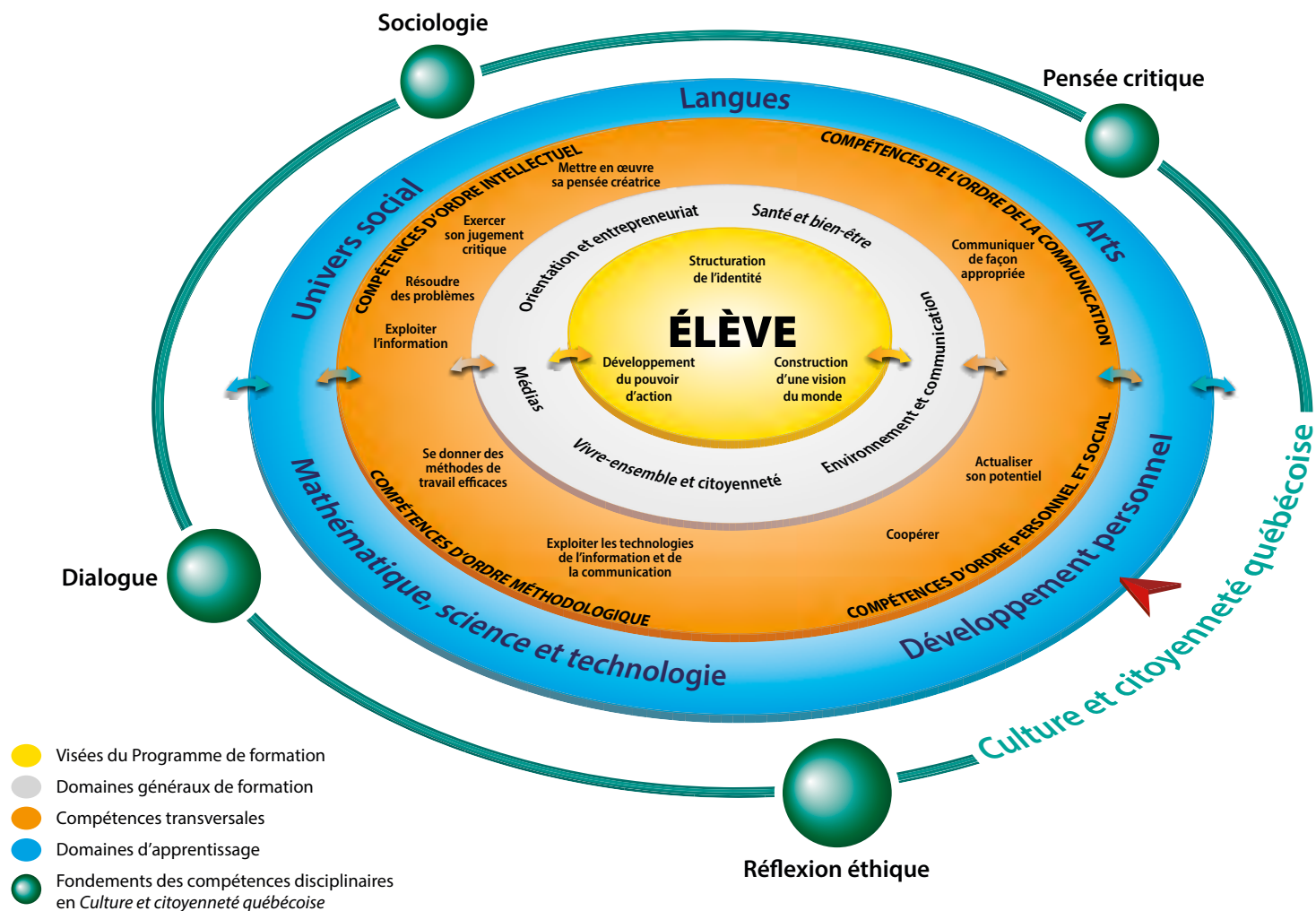
Domaine du développement de la personne

Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* appartient au domaine du développement de la personne avec le programme *Éducation physique et à la santé*. En *Culture et citoyenneté québécoise*, les élèves sont amenés à observer des réalités culturelles et à développer leur réflexion éthique. Dans le programme *Éducation physique et à la santé*, ils peuvent observer différentes manifestations culturelles et ils doivent tenir compte de divers concepts reliés à la vie de groupe dans un contexte authentique, notamment lors de la pratique d'activités physiques. Les habiletés de réflexion critique que les élèves développent en *Culture et citoyenneté québécoise* peuvent être mobilisées en *Éducation physique et à la santé* lorsque vient le temps de réfléchir à l'éthique dans le sport et aux saines habitudes de vie.

Domaine du développement professionnel

Les apprentissages réalisés en *Culture et citoyenneté québécoise* et dans les programmes d'études du domaine du développement professionnel sont reliés de diverses façons. Le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, qui vise la reconnaissance de soi et de l'autre, peut aider les élèves à se situer au regard de leur orientation scolaire et professionnelle. Dans le contexte des programmes *Projet personnel d'orientation* et *Exploration de la formation professionnelle*, les élèves sont amenés à définir leurs caractéristiques personnelles, une habileté en lien avec la reconnaissance de soi et de l'autre. En *Culture et citoyenneté québécoise*, l'étude de réalités culturelles amène les élèves à développer des savoir-faire méthodologiques tels que la formulation de réponses provisoires, la planification et la réalisation de collectes de données ainsi que l'évaluation de la pertinence des savoirs utilisés. Ces savoir-faire peuvent être mobilisés dans la réalisation d'une démarche exploratoire d'orientation ou d'un projet entrepreneurial dans le contexte des programmes d'études du domaine du développement professionnel. Ancrés dans le dialogue, le programme *Culture et citoyenneté québécoise* et les programmes d'études du domaine du développement professionnel invitent les élèves à partager leurs réflexions et à tirer profit des échanges pour les faire évoluer dans un climat de respect et d'ouverture.

APPORT DU PROGRAMME *CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE* AU PROGRAMME DE FORMATION



CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

L'enseignement consiste non seulement à accompagner les élèves dans l'apprentissage, mais également à faire en sorte qu'ils puissent apprendre d'eux-mêmes. Enseigner, c'est planifier des modalités d'enseignement et d'évaluation, réunir des conditions et recourir à des approches variées propices à l'apprentissage. Au secondaire, les enseignantes et enseignants de *Culture et citoyenneté québécoise* accompagnent les élèves dans le développement des deux compétences et dans la maîtrise progressive des connaissances. Les relations entre l'enseignante ou l'enseignant, les élèves et les savoirs sont au cœur de la dynamique de la classe.

LE RÔLE DES ÉLÈVES

Outre le fait de s'investir dans les tâches à réaliser, de travailler avec rigueur et de persévérer dans les travaux entrepris, les élèves apprennent à faire preuve d'initiative lorsqu'ils se posent des questions et cherchent à enrichir leur compréhension de réalités culturelles dans le contexte du Québec. Ils s'engagent activement dans l'observation des réalités culturelles étudiées et dans le traitement des informations qu'ils manipulent. Par la réflexion éthique, ils s'efforcent de comprendre leurs repères et d'élaborer des points de vue qu'ils acceptent d'évaluer dans le dialogue. À l'égard de la différence et de la diversité, ils font preuve d'ouverture, de curiosité et de pensée critique en considérant des façons de penser, de ressentir et d'agir ou encore des repères différents des leurs. Dans leurs interactions, verbales ou non verbales, ils s'exercent progressivement à écouter l'autre de manière attentive et à s'exprimer de façon claire et respectueuse. Il leur faut aussi faire preuve de perspicacité pour anticiper des effets de certains choix sur eux-mêmes, les autres, les relations et la société. Il est aussi attendu des élèves, comme c'est le cas dans les autres matières, qu'ils s'efforcent de faire des liens entre leurs connaissances antérieures, ce qu'ils apprennent et ce qu'ils vivent.

LE RÔLE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Les enseignantes et enseignants de *Culture et citoyenneté québécoise* se préoccupent constamment de parfaire leur culture générale, en particulier dans les domaines de référence du programme, ainsi que leur culture pédagogique. Leur première responsabilité est d'accompagner et de guider les élèves dans l'étude des réalités culturelles du Québec et dans la réflexion éthique. Ils jouent ainsi un rôle de médiatrice ou de médiateur d'éléments de culture qui jette des ponts entre le passé, le présent et le futur, de même qu'entre les élèves et les cultures, en accordant une place privilégiée à la culture québécoise.

Comme les réalités culturelles abordées dans le programme sont complexes, les enseignantes et enseignants doivent faire preuve de rigueur lorsqu'elles sont traitées en classe. Ils font l'effort de distinguer leurs connaissances de sens commun des connaissances validées sur lesquelles ils peuvent appuyer leur enseignement. Puisque le programme demande aux élèves de développer une distance critique par rapport à leurs conceptions du monde pour les valider, les remettre en question ou les faire évoluer à travers le dialogue, les enseignantes et enseignants doivent aussi faire preuve d'humilité et de distance critique à l'égard de leurs propres conceptions du monde, notamment de leurs convictions, de leurs valeurs et de leurs croyances. Ils montrent aux élèves qu'il est fructueux de demeurer dans une posture d'apprenante ou d'apprenant qui ne craint pas de reconnaître les limites de ses connaissances et qui est capable d'expliquer comment ses conceptions du monde sont situées socialement et culturellement. Ainsi, les enseignantes et enseignants accompagnent les élèves dans la prise de conscience du fait que c'est par la reconnaissance de la perspective à partir de laquelle on réfléchit et le dépassement de son point de vue initial que l'on peut espérer construire les conceptions du monde les plus nuancées. Néanmoins, les enseignantes et enseignants s'abstiennent de donner leur opinion particulière sur les situations auxquelles réfléchissent les élèves. En toute circonstance, ils exercent leur jugement professionnel pour décider de la conduite précise à tenir.

Les enseignantes et enseignants s'assurent d'éviter l'endoctrinement et la censure et ils valorisent la liberté d'expression et de pensée. Toutefois, lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent les principes fondamentaux de la *Charte des droits et libertés de la personne* et les principes démocratiques qui organisent la vie collective (égalité, laïcité de l'État, etc.), ils interviennent en se référant aux finalités du programme et à ces principes. De même, tout au long de l'apprentissage, ils aident les élèves à dépasser la simple expression d'opinions et à clarifier leurs points de vue et leurs analyses pour qu'il soit possible d'en évaluer la pertinence et la cohérence. Ainsi, ils encouragent le développement d'une pensée critique qui permet aux élèves de comprendre que tous les points de vue n'ont pas nécessairement la même valeur.

Afin d'encourager la reconnaissance de soi et de l'autre et la poursuite du bien commun, les enseignantes et enseignants s'efforcent de créer un climat propice à un dialogue entre les membres de la communauté d'apprentissage qu'est la classe, où chacune et chacun sent qu'il est possible de s'exprimer librement. Ils demeurent également attentifs aux manifestations non verbales et contribuent à dépoliariser les échanges en favorisant l'exploration et l'examen critique de différents points de vue. Ils soutiennent les élèves dans l'utilisation d'informations et d'observations fiables et pertinentes ainsi que dans le repérage des erreurs de raisonnement, des biais sociocognitifs et des comportements susceptibles de nuire au dialogue.

DES SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Pour faciliter l'acquisition de connaissances et le développement des compétences et de leurs composantes, les enseignantes et enseignants planifient des séquences d'enseignement et d'apprentissage. Chaque séquence est structurée autour d'un ou de plusieurs éléments du contenu de formation du programme d'études et vise à répondre à des intentions précises. Les séquences, de durées variables, placent chaque fois les élèves dans une ou plusieurs situations d'apprentissage et d'évaluation significatives, ouvertes et complexes qui représentent un défi à leur mesure.

Les séquences d'enseignement et d'apprentissage doivent comporter des tâches de plus en plus complexes à mesure que les apprentissages progressent. Elles comprennent trois catégories de situations : celles qui se rapportent à l'étude de la culture, celles qui touchent à la réflexion éthique et, enfin, celles qui sollicitent

simultanément les deux compétences. Elles prennent par ailleurs tout leur sens lorsqu'elles sont travaillées de façon intégrée. Une répartition équitable des situations permettant de développer les deux compétences est également requise.

Le contenu de formation est constitué de thèmes dont les éléments sont organisés en concepts principaux et particuliers. Ainsi, une situation d'apprentissage et d'évaluation peut, selon le degré de complexité des tâches qu'elle comporte, faire appel à plusieurs concepts principaux et particuliers relevant d'un même thème ou de plusieurs thèmes à la fois. Il est même souhaitable, dans l'optique d'une approche intégrative, que la séquence mobilise des éléments de contenu appartenant à différents thèmes d'une année donnée.

LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION

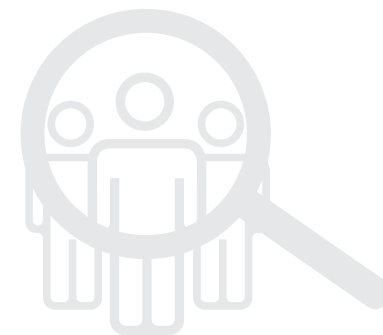
Évaluer consiste à exercer son jugement professionnel dans le cadre de démarches visant la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage. L'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage. Dans les limites établies par le programme et le cadre d'évaluation des apprentissages, les enseignantes et enseignants choisissent, adaptent, élaborent et s'approprient des outils d'évaluation pour rendre compte des apprentissages des élèves. Tout au long de tâches et au terme de leur accomplissement, les enseignantes et enseignants tentent de comprendre les raisons qui expliquent les réussites et les difficultés des élèves. Ils constatent ou infèrent ainsi l'acquisition de connaissances et le développement de savoir-faire nécessaires au développement et à l'exercice des compétences.

Lorsque les enseignantes et enseignants proposent des tâches évaluatives, ils portent une attention particulière à la protection des renseignements personnels et de la vie privée de leurs élèves. Dans un souci d'équité, les enseignantes et enseignants proposent des tâches évaluatives qui permettent à chaque élève de démontrer ses compétences, sans que celui-ci soit tenu de faire part de ses émotions ou d'aspects de sa vie privée, notamment en matière de sexualité. Un élève pourrait toutefois le faire de son propre chef, mais la tâche proposée ne doit pas inclure une telle exigence.

Deux principales fonctions sont conférées à l'évaluation : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des apprentissages. La fonction à privilégier est déterminée selon le contexte et la nature des décisions à prendre et des actions à mener. La fonction d'aide à l'apprentissage a trait à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation formative. Au moment d'amorcer une séquence d'enseignement et d'apprentissage, il est possible de vérifier où se situent les élèves par rapport aux apprentissages

prévus. Cela favorise la mise en œuvre des conditions propices à l'apprentissage et des mesures d'aide appropriées pour un groupe d'élèves ou un élève en particulier. En cours d'apprentissage, l'évaluation consiste à vérifier à quel point l'intervention pédagogique produit les effets escomptés et à l'ajuster aux besoins de formation. Lorsqu'ils sont évalués dans une optique d'aide à l'apprentissage, les élèves profitent de diverses rétroactions leur permettant de réguler leurs apprentissages et d'être ainsi plus disposés à effectuer ceux à venir. La fonction de reconnaissance des apprentissages vise à rendre compte des apprentissages effectués. Cette fonction est exercée vers la fin d'une séquence, à la fin d'une étape ou au terme de l'année scolaire. Les élèves sont alors placés dans des situations diverses qui nécessitent la mise en œuvre des compétences, lesquelles sollicitent notamment des connaissances et des savoir-faire. La communication des résultats de l'évaluation se fait selon les modalités prévues.

COMPÉTENCE 1 : *ÉTUDIER DES RÉALITÉS CULTURELLES*



SENS DE LA COMPÉTENCE

La compétence *Étudier des réalités culturelles* amène les élèves à comprendre l'environnement culturel et social du Québec. Elle vise l'acquisition de connaissances et le développement de savoir-faire propres à la démarche critique de recherche en sociologie, dont elle transpose les principes élémentaires. Les élèves sont amenés à circonscrire un objet d'étude et à élaborer une analyse qui repose sur les principes d'évaluation de la validité des informations (données et sources), analyse dont la mise en œuvre les conduit à la construction d'une interprétation. Le dialogue est mobilisé lorsque les élèves font évoluer leur conception initiale de réalités culturelles au contact de perspectives dont ils tiennent compte dans l'interprétation.

Le développement du savoir-agir propre à cette compétence contribue à la préparation des élèves à l'exercice de la citoyenneté québécoise. En effet, l'utilisation d'outils d'observation et d'analyse leur permet de mieux comprendre les relations sociales qui sont au cœur de la culture. Les élèves découvrent les espaces de liberté et d'action possibles, mais aussi les balises qui encadrent la vie collective au Québec. La compétence contribue également à la déconstruction des stéréotypes qui essentialisent les groupes et les identités.

COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

La compétence 1 s'exerce à travers quatre composantes : *Circonscrire l'objet d'étude*, *Analyser les relations sociales*, *Évaluer les savoirs* et *Exposer une compréhension enrichie*.

L'étude de réalités culturelles dans une perspective sociologique comprend une observation méthodique de leurs manifestations et de leurs expressions. Circonscrire l'objet d'étude exige de se doter d'un vocabulaire adéquat et de s'appropriier des concepts pertinents qui pourront être utilisés dans l'analyse et l'interprétation de réalités culturelles. La formulation de questions de recherche et

de réponses provisoires est également un élément clé d'une étude sociologique, car ces hypothèses de travail visent à préciser ce qui est observé et analysé. Il est incontournable de recueillir les informations pertinentes, c'est-à-dire des traces des réalités culturelles à l'étude, grâce à une stratégie de recherche dont l'ampleur peut varier selon les situations. Ces informations peuvent être des données primaires déjà disponibles (statistiques, productions culturelles, etc.) ou obtenues par le biais d'outils d'enquête (entrevue, observation directe, questionnaire, sondage, etc.), mais aussi des données secondaires recueillies dans des sources documentaires (médias, ouvrages savants, etc.). Dans le cas des données primaires, les outils de collecte de données peuvent être préexistants ou élaborés par les élèves eux-mêmes. Dans celui des données secondaires, il s'agit surtout de choisir les sources pertinentes et de réfléchir à la manière de les utiliser.

L'analyse sociologique de la culture relie les actions individuelles aux structures (groupes, institutions, systèmes) et aux représentations collectives (normes et visions du monde). Elle s'intéresse aux relations sociales. Ces dernières étant dynamiques, il est nécessaire de les situer dans le temps et l'espace. Comprendre les réalités culturelles à l'étude demande de distinguer les différentes significations qui leur sont accordées en vue de dégager des variations et des récurrences. Les variations dans les significations sont des indices de l'existence de différentes perspectives sur les réalités culturelles à l'étude. Cet exercice donne ainsi aux élèves des outils pour comprendre et analyser les regards variés sur la culture qui cohabitent dans l'espace civique, mais également pour saisir les relations sociales qui organisent la culture québécoise. L'analyse mène à une formulation de constats permettant d'élaborer une interprétation et de faire des liens entre les éléments analysés afin de répondre à la question initiale de manière étayée.

Le développement de la compétence comprend une réflexion épistémologique sur les savoirs qu'utilisent les élèves, dont ils évaluent la pertinence, notamment par un examen critique des sources. Les élèves posent aussi un regard critique sur les connaissances qu'ils produisent. Ils considèrent la manière dont les biais sociocognitifs sont susceptibles d'intervenir dans la collecte d'information, dans

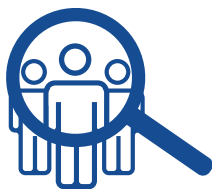
l'analyse et dans l'interprétation. En dégagant des aspects qui n'ont pas été couverts et en revenant sur les limites des outils de collecte de données utilisés, ils prennent conscience du fait que leur propre interprétation peut comporter des limites.

Enfin, tout au long du développement de la compétence, la compréhension de réalités culturelles est enrichie dans un mouvement dialogique d'aller-retour entre soi et les autres. En effet, un tel mouvement a lieu lorsque les élèves mettent en dialogue leurs conceptions initiales avec diverses façons de penser, de ressentir et d'agir. Progressivement, ils élaborent une interprétation qui intègre plusieurs perspectives. Ils la comparent à d'autres interprétations en dégagant des similarités et des différences qu'ils mettent également en lien avec les outils de collecte de données utilisés. Dans cette compétence, le dialogue peut se faire en interaction avec les autres, sans toutefois que cela soit obligatoire. Le dialogue est ainsi véritablement un mouvement conscient de transformation de ses conceptions initiales au contact d'autres personnes, idées et perspectives.

DYNAMIQUE DE LA COMPÉTENCE

Bien que les composantes mobilisent des savoir-faire qui constituent des éléments clés d'une démarche analytique et de recherche, elles ne forment en rien un processus linéaire. Selon le contexte, il est possible de travailler les composantes de la compétence de manière itérative en passant de l'une à l'autre dans l'ordre ou le désordre.

La compétence *Étudier des réalités culturelles* vise le développement d'une pensée critique de type scientifique et d'une capacité dialogique, toutes deux indispensables pour prendre une distance par rapport à ses idées premières et à ses réactions spontanées, à celles qui sont exprimées par les autres et aux informations utilisées. L'espace dialogique met en évidence les points de convergence et de divergence entre les élèves, mais aussi entre les acteurs, les groupes et les institutions analysés, par ailleurs souvent convoqués dans l'exercice de la citoyenneté québécoise.



COMPÉTENCE 1

ÉTUDIER DES RÉALITÉS CULTURELLES

RÉALITÉS CULTURELLES

1^{er} CYCLE

1^{re} SECONDAIRE

IDENTITÉS ET APPARTENANCES

VIE COLLECTIVE ET ESPACE PUBLIC

2^e SECONDAIRE

AUTONOMIE ET INTERDÉPENDANCE

DÉMOCRATIE ET ORDRE SOCIAL

2^e CYCLE

4^e SECONDAIRE

RELATIONS ET BIENVILLANCE

JUSTICE ET DROIT

CULTURE ET PRODUCTIONS SYMBOLIQUES

TECHNOLOGIES ET DÉFIS D'AVENIR

5^e SECONDAIRE

QUÊTE DE SENS ET VISIONS DU MONDE

GROUPES SOCIAUX ET RAPPORTS DE POUVOIR

CIRCONSCRIRE L'OBJET D'ÉTUDE

Formuler des questions et des réponses provisoires
Mobiliser des concepts pertinents
Recueillir des informations (données
d'observation primaires et/ou secondaires)

EXPOSER UNE COMPRÉHENSION ENRICHIE

Tenir compte de sa compréhension initiale
Intégrer différentes perspectives
dans une interprétation
Comparer des interprétations

ANALYSER LES RELATIONS SOCIALES

Caractériser des relations entre des personnes,
des groupes et des institutions
Situer ces relations dans le temps et l'espace
Comparer des significations
(variations et récurrences)
Formuler des constats

ÉVALUER LES SAVOIRS

Établir la pertinence
des informations recueillies
Considérer des effets des biais sociocognitifs
Identifier des limites de
son interprétation



INDICATEURS DE PROGRESSION

COMPÉTENCE 1 : ÉTUDIER DES RÉALITÉS CULTURELLES

L'ÉLÈVE APPREND À...		1 ^{er} CYCLE	2 ^e CYCLE
Circonscrire l'objet d'étude	› Formuler des questions et des réponses provisoires	✓	✓
	› Mobiliser des concepts pertinents... – ... dans la formulation de questions et de réponses provisoires – ... en cours d'analyse et d'interprétation	✓	✓
	› Recueillir des données primaires... – ... à l'aide d'outils de collecte de données préexistants – ... à l'aide d'outils de collecte élaborés par soi-même	✓	✓
	› Recueillir des données secondaires	—	✓
		✓	✓
Analyser les relations sociales	› Caractériser des relations entre des personnes, des groupes et des institutions	✓	✓
	› Situer les relations dans le temps et l'espace	✓	✓
	› Comparer diverses significations... – ... en faisant ressortir des distinctions – ... en dégagant des variations et des récurrences	✓	✓
	› Formuler des constats	—	✓
		✓	✓
Évaluer les savoirs	› Établir la pertinence des informations recueillies	✓	✓
	› Considérer des effets des biais sociocognitifs – Biais de confirmation, effet de répétition, biais d'ancrage, effet de halo – Biais de désirabilité sociale, biais d'essentialisme, biais d'omission	✓	✓
	› Identifier des limites de son interprétation... – ... liées à des aspects non couverts – ... liées aux données recueillies	—	✓
		✓	✓
		—	✓
Exposer une compréhension enrichie	› Tenir compte de sa compréhension initiale	✓	✓
	› Intégrer différentes perspectives dans son interprétation	✓	✓
	› Comparer des interprétations... – ... en dégagant des similarités et des différences – ... en reliant des similarités et des différences aux démarches de collecte et d'analyse des données	✓	✓
		—	✓
		—	✓

ATTENTES DE FIN DE CYCLE

COMPÉTENCE 1 : *ÉTUDIER DES RÉALITÉS CULTURELLES*

Profil général

Devant des réalités culturelles observées en contexte québécois, les élèves sont en mesure de mobiliser les savoir-faire de pensée critique associés à la démarche de recherche et d'analyse de la compétence. En s'appuyant sur des questions et des réponses provisoires (hypothèses de travail), ils font évoluer leurs conceptions initiales à l'aide de concepts, de données et de connaissances pertinents et analysent les relations sociales (entre des personnes, des groupes et des institutions) qui permettent d'interpréter de manière juste et nuancée les réalités culturelles étudiées. Les élèves sont capables d'évaluer de manière critique les savoirs disponibles et leurs propres interprétations.

PARTICULARITÉS POUR CHACUN DES CYCLES

1^{er} CYCLE

Au terme du 1^{er} cycle du secondaire, les élèves peuvent mettre en exercice les différents savoir-faire de la compétence. Ils mobilisent les concepts pertinents dans les questions et les réponses provisoires qu'ils formulent. Ils savent recueillir des informations et des données d'observation primaires déjà disponibles et utiliser des outils de collecte mis à leur disposition. Ils analysent les données recueillies en caractérisant et en situant des relations sociales ainsi qu'en dégagant différentes significations. À partir des constats de leur analyse, ils formulent une interprétation qui répond à leurs questions et rend compte de l'enrichissement de leur compréhension. Les élèves peuvent identifier des aspects non couverts dans leur étude, considérer quelques biais sociocognitifs et dégager des similitudes et des différences entre des interprétations.

2^e CYCLE

Au terme du 2^e cycle du secondaire, les élèves sont capables de déployer les différents savoir-faire de la compétence et ont approfondi leur maîtrise des aspects méthodologiques. Ils formulent des questions et des réponses provisoires. Ils savent recueillir des informations et des données d'observation primaires déjà disponibles et élaborer eux-mêmes des outils de collecte. Ils mobilisent les concepts pertinents dans l'élaboration de leurs questions et réponses provisoires, mais également au cours de l'analyse des relations sociales et dans leur interprétation finale. Ils s'appuient sur les données pour caractériser et situer les relations sociales et dégager des variations et des récurrences dans les significations. À partir des constats de leur analyse, ils formulent une interprétation qui répond à leurs questions et rend compte de l'enrichissement de leur compréhension. Les élèves peuvent évaluer de manière critique les informations et leur interprétation, notamment en lien avec les données sur lesquelles elles reposent, les aspects non couverts et les biais sociocognitifs. Ils peuvent également comparer des interprétations en dégagant entre elles des similitudes et des différences qu'ils peuvent relier aux moyens de collecte et d'analyse des données.

COMPÉTENCE 2 : RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES



SENS DE LA COMPÉTENCE

La compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* vise le développement, dans le dialogue, de la capacité à cerner une situation sous l'angle de l'éthique et à s'appuyer sur un examen approfondi des concepts, des points de vue et de leurs fondements pour choisir des repères et des réponses favorisant la reconnaissance de soi et de l'autre ainsi que la poursuite du bien commun dans le cadre d'un exercice éclairé de la citoyenneté au Québec. Elle permet également d'aborder des questions philosophiques fondamentales concernant le sens de la vie, le bien-être, l'amitié, l'amour ou le bien et le mal.

Cette compétence contribue à la préparation des élèves à l'exercice de la citoyenneté québécoise en les amenant à élaborer, dans le dialogue, des jugements étayés à propos de situations où des tensions existent, ou dans lesquelles il est difficile ou impossible de trouver un consensus. Le développement de la pensée critique est lié de façon transversale à la compétence, car les élèves doivent examiner les points de vue pour les contextualiser et en élaborer un qui s'appuie sur des critères.

COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

La compétence 2 se développe par la mise en œuvre de quatre composantes : *Dégager la dimension éthique d'une situation*, *Examiner une diversité de points de vue*, *Élaborer un point de vue* et *Dialoguer*.

Les réalités culturelles abordées dans le programme peuvent être envisagées sous plusieurs angles. Y réfléchir sous l'angle de l'éthique implique certaines opérations, dont la description de la situation, de façon à mettre en évidence certains faits pertinents reliés à cette situation et à acquérir le vocabulaire et les concepts adéquats pour en discuter. La recherche de tensions entre des valeurs, des normes, des règles, des conduites, des expériences et des ressentis permet quant à elle de se poser une question qui guidera la réflexion.

La réflexion éthique implique l'examen de repères qui sous-tendent les points de vue ou les conduites. Cet examen peut nécessiter de rechercher des informations en lien avec la question choisie pour identifier des points de vue et avoir le portrait le plus complet possible de la situation. Considérer les expériences pertinentes en lien avec la question éthique permet d'approfondir l'examen des points de vue et de tenir compte de certains de leurs aspects les moins manifestes. Les repères de divers types qui fondent les idées constitutives des points de vue en présence sont identifiés puis comparés. Les élèves approfondissent leur compréhension des points de vue en contextualisant les repères, notamment en les situant dans le temps et l'espace, mais aussi au regard d'autres éléments pertinents de l'environnement culturel et social. Tout au long de l'examen des repères, les outils de la pensée critique sont mobilisés pour évaluer la pertinence des informations utilisées et les raisonnements qui sous-tendent les points de vue. Les élèves recourent à cet effet aux types de jugement ou de raisonnement et s'appliquent également à repérer des erreurs de raisonnement.

L'examen des repères vient appuyer la construction d'un nouveau point de vue relatif à la question éthique. Il permet de sélectionner des repères à privilégier et d'établir des priorités qui guideront l'identification de réponses paraissant pertinentes au regard de la situation. Il est possible de se limiter à la proposition de repères lorsqu'une prise de position précise n'est pas souhaitée, mais également de proposer des réponses plus élaborées. Ces propositions sont évaluées au regard de leurs effets sur soi, les autres, les relations en présence, la situation et la société de manière générale. À partir de cette évaluation, les élèves hiérarchisent les réponses identifiées ou en sélectionnent certaines à privilégier en fonction du contexte. Ils justifient leurs choix en rendant compte de leur raisonnement et en s'appuyant sur des critères qu'ils établissent par eux-mêmes.

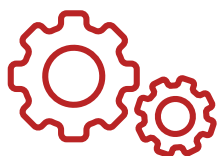
Le dialogue, qu'il soit intérieur ou en interaction avec les autres, est mobilisé dans le développement de la compétence dès que les élèves prennent conscience de leurs premières réactions et de celles des autres par rapport à la situation. Ces réactions et ressentis comprennent les émotions, les souvenirs et les pensées se

trouvant au fondement des points de vue initiaux. Qu'ils soient définis ou ambivalents, ces points de vue initiaux interviennent de façon spontanée dans la réflexion éthique. Prendre conscience de son point de vue initial ouvre la porte au développement progressif d'une attitude d'ouverture et de distance critique. Tenir compte des points de vue, des ressentis et des expériences des autres favorise l'ajustement des réponses possibles au contexte de la situation à l'étude. Ainsi, le dialogue contribue à l'enrichissement de la réflexion éthique des élèves. Dans l'exercice de la compétence, l'interaction avec les autres est une manière privilégiée d'entrer en dialogue. Cette interaction nécessite la mobilisation de connaissances et de savoir-faire particuliers, dont l'utilisation de moyens appropriés pour exprimer et appuyer ses idées et pour être à l'écoute de celles des autres. Déterminer et mettre en œuvre les conditions favorables à l'interaction est aussi un savoir-faire central dans le développement d'une compétence qui vise la reconnaissance de soi et de l'autre ainsi que la poursuite du bien commun.

DYNAMIQUE DE LA COMPÉTENCE

Bien que les savoir-faire d'identification, d'examen et d'évaluation des repères et des points de vue constituent des éléments d'une démarche de réflexion éthique, les différentes composantes ne forment pas nécessairement un processus linéaire. Elles peuvent être sollicitées parallèlement et de manière itérative dans le développement de la compétence.

La compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* amène en somme les élèves à expérimenter le vivre-ensemble en classe, un lieu où, comme dans la société, il faut apprendre à cohabiter dans le respect malgré les désaccords et les divergences de points de vue.



COMPÉTENCE 2

RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES

RÉALITÉS CULTURELLES

1^{er} CYCLE

1^{re} SECONDAIRE

IDENTITÉS ET APPARTENANCES

VIE COLLECTIVE ET ESPACE PUBLIC

2^e SECONDAIRE

AUTONOMIE ET INTERDÉPENDANCE

DÉMOCRATIE ET ORDRE SOCIAL

2^e CYCLE

4^e SECONDAIRE

RELATIONS ET BIENVEILLANCE

JUSTICE ET DROIT

CULTURE ET PRODUCTIONS SYMBOLIQUES

TECHNOLOGIES ET DÉFIS D'AVENIR

5^e SECONDAIRE

QUÊTE DE SENS ET VISIONS DU MONDE

GROUPE SOCIAUX ET RAPPORTS DE POUVOIR

DIALOGUER

Prendre conscience de ses ressentis,
de ses réactions et de son point de vue initial
Tenir compte des points de vue, des ressentis
et des expériences des autres
Mobiliser des moyens pour appuyer ses idées
Mettre en œuvre les conditions favorables à l'interaction

DÉGAGER LA DIMENSION ÉTHIQUE D'UNE SITUATION

Décrire une situation
Mobiliser des informations
et des concepts pertinents
Relever des tensions en présence
Formuler une question éthique

EXAMINER UNE DIVERSITÉ DE POINTS DE VUE

Considérer des points de vue
et des expériences
Comparer des repères
Contextualiser les repères
Évaluer les raisonnements en présence

ÉLABORER UN POINT DE VUE

Sélectionner des repères à privilégier
Identifier des réponses possibles
Évaluer les effets des réponses sur soi,
les autres, les relations et la société
Justifier ses choix à l'aide de critères



INDICATEURS DE PROGRESSION

COMPÉTENCE 2 : RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES

L'ÉLÈVE APPREND À...			1 ^{er} CYCLE	2 ^e CYCLE	
Dégager la dimension éthique d'une situation	› Décrire une situation		✓	✓	
	› Mobiliser des informations et des concepts pertinents		✓	✓	
	› Relever des tensions en présence		✓	✓	
	› Formuler une question éthique		✓	✓	
Examiner une diversité de points de vue	› Considérer des points de vue et des expériences		✓	✓	
	› Comparer des repères		✓	✓	
	› Contextualiser les repères...	– ... en les situant dans le temps et l'espace	✓	✓	
		– ... en les reliant à l'environnement social et culturel	—	✓	
	› Évaluer les raisonnements en présence...	– ... en repérant différentes erreurs de raisonnement	• <i>Déjà appris au primaire</i> : Double faute, faux dilemme, argument d'autorité, appel au stéréotype, appel à la popularité, généralisation abusive, attaque personnelle • <i>Nouveau au 1^{er} cycle du secondaire</i> : Appel au clan, caricature, appel à la tradition, appel à la nouveauté, appel aux émotions	✓	✓
			• Appel à l'ignorance, fausse analogie, pente fatale, fausse causalité, appel au complot	—	✓
		– ... selon les types de jugement mobilisés		✓	✓
		– ... avec rigueur, en fonction des types de raisonnement		—	✓
	Élaborer un point de vue	› Sélectionner des repères à privilégier	– ... en identifiant des repères pertinents	✓	✓
– ... en proposant des priorisations de repères			—	✓	
› Identifier des réponses possibles			✓	✓	
› Évaluer les effets des réponses sur soi, les autres, les relations et la société			✓	✓	
› Justifier ses choix...		– ... en rendant compte de son raisonnement	✓	✓	
		– ... à l'aide de critères élaborés par soi-même	—	✓	
Dialoguer	› Prendre conscience de ses ressentis, de ses réactions et de son point de vue initial		✓	✓	
	› Tenir compte des points de vue, des ressentis et des expériences des autres		✓	✓	
	› Mobiliser des moyens pour appuyer ses idées	– <i>Déjà appris au primaire</i> : Donner des exemples, faire des liens avec les idées des autres, définir, donner des raisons, distinguer, formuler un désaccord, donner des contre-exemples, reformuler les propos des autres, résumer	✓	✓	
		– <i>Nouveau au 1^{er} cycle du secondaire</i> : Examiner l'envers d'une position, nuancer, faire des analogies			
		– Dégager des présupposés, distinguer degré et nature	—	✓	
› Mettre en œuvre les conditions favorables à l'interaction		✓	✓		

ATTENTES DE FIN DE CYCLE

COMPÉTENCE 2 : RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES

Profil général

Devant des réalités culturelles observées en contexte québécois, les élèves sont en mesure de mobiliser les savoir-faire de pensée critique associés à la compétence. Ils savent dégager la dimension éthique de situations liées à ces réalités et examiner de manière critique des points de vue en portant attention aux repères et aux raisonnements. Ils s'appuient sur cet examen afin d'élaborer, dans le dialogue, une réponse à une question éthique à la lumière de la diversité des points de vue et des effets possibles des choix sur soi, les autres, les relations et la société. Les élèves peuvent ainsi faire progresser leur pensée en tenant compte des autres et en justifiant leurs choix de manière juste et pertinente.

PARTICULARITÉS POUR CHACUN DES CYCLES

1^{er} CYCLE

Au terme du 1^{er} cycle du secondaire, les élèves peuvent mettre en exercice les différents savoir-faire de la compétence. Ils parviennent à dégager des tensions à partir de la description d'une situation, ainsi que des informations et des concepts pertinents, afin de formuler une question éthique. Ils répondent à cette question en s'appuyant sur un examen de points de vue. À cet effet, ils sont capables d'identifier des repères sur lesquels s'appuient les points de vue, de les contextualiser en les situant dans le temps et l'espace et d'évaluer sommairement les raisonnements. Dans le dialogue, les élèves sont capables de tenir compte des ressentis, des réactions et des points de vue des autres et d'eux-mêmes et de mobiliser quelques moyens pour appuyer leurs idées. Le point de vue qu'ils élaborent en réponse à la question éthique s'appuie sur une sélection de repères pertinents à privilégier et fait l'objet d'une évaluation des effets possibles. Les élèves savent justifier leurs choix en expliquant leur raisonnement.

2^e CYCLE

Au terme du 2^e cycle du secondaire, les élèves sont capables de déployer les différents savoir-faire de la compétence. Ils parviennent à dégager des tensions à partir de la description d'une situation, ainsi que des informations et des concepts pertinents, afin de formuler une question éthique. Ils répondent à cette question en s'appuyant sur un examen de points de vue. À cet effet, ils sont capables d'identifier des repères sur lesquels s'appuient les points de vue, puis de les contextualiser en les situant dans le temps et l'espace et en les reliant à l'environnement social et culturel. Ils évaluent la rigueur des raisonnements en présence. Dans le dialogue, les élèves sont capables de tenir compte des ressentis, des réactions et des points de vue des autres et d'eux-mêmes et de mobiliser plusieurs moyens pour appuyer leurs idées. Le point de vue qu'ils élaborent en réponse à la question éthique s'appuie sur une priorisation de repères pertinents à privilégier et fait l'objet d'une évaluation des effets possibles. Les élèves savent expliquer et justifier leurs choix sur la base de critères qu'ils ont établis.

COMPLÉMENTARITÉ DES DEUX COMPÉTENCES

Les compétences *Étudier des réalités culturelles* et *Réfléchir sur des questions éthiques* sont complémentaires. Elles représentent deux types de regards sur les réalités culturelles en contexte québécois, ces regards s'appuyant sur des connaissances et des savoir-faire permettant le développement de la pensée critique, la pratique du dialogue et la préparation des élèves à l'exercice de la citoyenneté québécoise.

La compétence *Étudier des réalités culturelles* implique une méthode d'investigation de la culture qui emprunte à la démarche scientifique en sciences humaines et sociales. Cette démarche est une forme de pensée critique en ce qu'elle problématise les évidences, les opinions et les compréhensions initiales et propose un processus d'analyse qui permet de les mettre à l'épreuve. S'appuyant sur un exercice d'évaluation des savoirs, cette compétence comprend des opérations de caractérisation, de mise en relation et de comparaison qui sont au cœur de la démarche sociologique. À terme, l'examen des perspectives et de leur intégration dans une interprétation ne mène pas à la formulation d'un point de vue, d'une prise de position ou d'un jugement normatif, mais plutôt à l'expression d'une compréhension enrichie par les nouvelles connaissances construites, lesquelles peuvent être mobilisées dans la réflexion sur les questions éthiques associées aux réalités culturelles.

La compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* correspond à une démarche qui permet le développement de la pensée critique ainsi que la mise à distance et l'examen des points de vue et des réactions spontanées à propos d'une situation qui fait intervenir les valeurs, les normes, les règles, les conduites, les expériences et les ressentis. Alors qu'*Étudier des réalités culturelles* met en évidence l'examen critique des savoirs et l'élaboration d'une interprétation enrichie par la recherche et l'intégration de nouvelles connaissances, *Réfléchir sur des questions éthiques* développe plus particulièrement la capacité des élèves à examiner divers repères, à évaluer la qualité des idées et de leur mise en relation ou à identifier les erreurs de raisonnement qui peuvent intervenir dans la construction d'un point de vue. À terme, la construction d'un point de vue demande une hiérarchisation ou une sélection conséquente des repères à privilégier et une évaluation des effets des réponses

possibles. Cette démarche comprend une dimension normative omniprésente, au sens où elle fait intervenir ce qui doit ou devrait être considéré comme le bien, le bon et le juste, selon les contextes et les sensibilités en jeu.

Le dialogue, comme la pensée critique, se pratique différemment dans les deux compétences. Alors que les moyens d'entrer en dialogue qui permettent de découvrir des expériences, des perspectives et des savoirs portés par certains acteurs sociaux peuvent être particulièrement mobilisés dans la compétence sociologique, les approches dialogiques qui permettent la mise en examen des idées et des repères, comme la délibération, sont principalement exploitées dans la compétence de réflexion éthique. Néanmoins, les deux compétences s'inscrivent dans une définition large du dialogue comme forme de mise en perspective des points de vue en présence ayant pour objectif de créer des rapprochements.

Le programme met de l'avant deux compétences qui concourent à l'atteinte des trois finalités du programme, mais de manières différentes. Ces compétences peuvent être mises en exercice indépendamment l'une de l'autre à certains temps de l'apprentissage. Travaillées de façon combinée, elles permettent aux élèves de cheminer vers une compréhension nuancée de la société et de la culture québécoises. Les deux compétences se servent donc d'appui l'une à l'autre et constituent deux facettes incontournables de la préparation des élèves à l'exercice de la citoyenneté québécoise.

CONTENU DE FORMATION

Au secondaire, le contenu de formation du programme *Culture et citoyenneté québécoise* est organisé en deux sections. La première comprend les éléments de contenu thématiques et la seconde, les éléments de contenu liés à l'exercice des compétences.

ÉLÉMENTS DE CONTENU THÉMATIQUES

Les éléments de contenu thématiques du secondaire sont organisés en thèmes qui visent à permettre, chaque année, la poursuite des trois finalités du programme. Ainsi, des contenus relatifs à l'individu et à ses relations avec les autres personnes, les groupes, les institutions et l'environnement font l'objet d'apprentissages chaque année. Les thèmes d'une année peuvent être traités dans l'ordre privilégié par les enseignantes et enseignants. Ils correspondent aux réalités culturelles à l'étude dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*.

L'enseignement des éléments de contenu mis en gras, c'est-à-dire les concepts principaux et particuliers, est obligatoire. Celui des notions et exemples associés est recommandé. L'organisation de la thématisation autour de concepts permet, voire encourage la mobilisation simultanée de plusieurs de ces concepts dans des situations d'apprentissage significatives, pour que les élèves puissent les articuler de différentes manières. Les orientations de chaque thème précisent les intentions pédagogiques et l'articulation des différents éléments de contenu. Les thèmes suivent une logique de progression qui amène les élèves à aborder d'abord des concepts plutôt généraux, qu'ils pourront remobiliser tout au long d'apprentissages qu'ils réaliseront dans les années suivantes relativement à des concepts plus spécifiques.

Les concepts obligatoires (généraux et particuliers) doivent être étudiés à partir du contexte québécois. Afin de servir l'objectif de compréhension et de réflexion concernant la culture et la citoyenneté québécoise, il est possible de recourir à des exemples issus d'autres contextes à des fins comparatives.

La structure thématique du programme favorise l'émergence d'une citoyenneté québécoise responsable et critique tenant compte des cadres publics communs, du pluralisme de la société et de l'interdépendance des personnes qui la composent, dans la reconnaissance de soi et de l'autre. Elle est conçue pour pouvoir s'adapter aux contextes locaux d'enseignement, de façon que les apprentissages soient significatifs pour les élèves.

ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

Le programme comprend des éléments de contenu relatifs à l'éducation à la sexualité des élèves. Des concepts importants et prescrits se rapportant à l'éducation à la sexualité sont intégrés dans la thématisation. L'annexe 2 donne des indications supplémentaires sur les éléments à aborder pour offrir aux élèves une éducation à la sexualité pertinente, globale, positive et inclusive. Ces éléments s'inscrivent dans une progression des apprentissages en éducation à la sexualité qui couvre toutes les dimensions de la sexualité humaine et qui respecte le développement psychosexuel des élèves.

THÈMES DU SECONDAIRE (RÉALITÉS CULTURELLES)

1^{er} CYCLE

1^{re} SECONDAIRE



IDENTITÉS ET
APPARTENANCES



VIE COLLECTIVE ET
ESPACE PUBLIC

2^e SECONDAIRE



AUTONOMIE ET
INTERDÉPENDANCE



DÉMOCRATIE ET
ORDRE SOCIAL

2^e CYCLE

4^e SECONDAIRE



RELATIONS ET
BIENVILLANCE



JUSTICE ET
DROIT



CULTURE ET
PRODUCTIONS
SYMBOLIQUES



TECHNOLOGIES ET
DÉFIS D'AVENIR

5^e SECONDAIRE



QUÊTE DE SENS ET
VISIONS DU MONDE



GROUPES SOCIAUX ET
RAPPORTS DE POUVOIR

1^{re} SECONDAIRE



IDENTITÉS ET APPARTENANCES

ORIENTATIONS

Dans le thème *Identités et appartenances*, les élèves sont amenés à poursuivre leur réflexion sur le processus de construction identitaire. Ils abordent différentes dimensions de l'identité (âge, origine culturelle et sociale, genre, groupes d'appartenance et d'affinité, etc.) qui se combinent et se transforment tout au long de la vie et selon les contextes pour former les identités plurielles des individus. En matière d'éducation à la sexualité, ce thème est l'occasion d'aborder les changements identitaires associés à l'entrée dans l'adolescence et aux éveils amoureux et sexuel, en lien notamment avec l'identité sexuelle et de genre ainsi qu'avec l'image corporelle.

La socialisation est le processus à travers lequel l'individu intègre des comportements, des attitudes et des valeurs qui sont partagés dans ses milieux immédiats (famille, amis, culture première) et plus éloignés (école, milieu de travail ou parascolaire, culture seconde). C'est à travers la socialisation que les individus construisent leur identité et leur sentiment d'appartenance à une culture ou à un groupe et qu'ils assument progressivement divers rôles sociaux. La socialisation permet la transmission d'éléments valorisés de la culture, mais également de stéréotypes, notamment à propos du sexe et du genre, de l'âge, de la situation socioéconomique et de l'appartenance à un groupe ethnoculturel. Les individus peuvent développer diverses dynamiques d'appartenance au groupe selon leur degré d'accord avec les normes qui y prédominent. Les élèves sont amenés à réfléchir à différentes dynamiques d'appartenance, dont l'identification, la différenciation, le conformisme et la contestation, et à les interpréter.

Le thème *Identités et appartenances* porte principalement sur la dimension relationnelle et sociale de la construction identitaire des élèves. Il peut soulever plusieurs enjeux éthiques importants, comme la mise en opposition de deux dimensions de l'identité, les tensions possibles entre les règles, les valeurs et les normes de deux groupes d'appartenance différents (par exemple la famille et l'école), les attentes de conformité des groupes et le désir de différenciation des individus.



1^{re} SECONDAIRE IDENTITÉS ET APPARTENANCES

ÉLÉMENTS DE CONTENU

CONCEPTS PRINCIPAUX (obligatoires)

Identité

Socialisation

Dynamiques d'appartenance

☑ Concepts particuliers (obligatoires)

› Notions et exemples associés

- › Identité individuelle, identité collective, etc.

☑ Dimensions de l'identité

- › Classe sociale, sexe et genre, âge, appartenances religieuse et ethnoculturelle, dimension écologique de l'identité, etc.

☑ Identités plurielles

- › Identité complexe, intersectionnalité, identités numériques, etc.

☑ Transformation identitaire à l'adolescence

- › Puberté, image corporelle, affirmation progressive de l'autonomie, quête identitaire, crise identitaire, etc.

☑ Orientation sexuelle

- › Découverte de l'orientation sexuelle, affirmation de l'orientation sexuelle, etc.

- › Socialisation primaire et secondaire, espaces de socialisation (famille, groupe de pairs, école, médias sociaux, milieu de travail, etc.), etc.

☑ Culture première et culture seconde

- › Culture familiale, champs d'intérêt, formation des goûts, dispositions, habitus, culture scolaire, arts, sciences et patrimoine, etc.

☑ Rôles sociaux

- › Rôle professionnel, rôle familial, rôle citoyen, attentes sociales liées à une fonction ou à un statut, etc.

☑ Éveils amoureux et sexuel

- › Manifestation de l'amitié, de l'amour, de l'attirance, etc.

☑ Socialisation de genre

- › Développement de l'identité de sexe et de genre, normes et rôles sexuels et de genre, stéréotypes liés à la féminité et à la masculinité, socialisation de genre durant l'enfance et l'adolescence, etc.

☑ Identification et différenciation

- › Groupes d'appartenance et groupes de référence (notamment à l'école et sur les plateformes numériques), auto-identification, assignation identitaire, etc.

☑ Conformisme et contestation

- › Place de la différenciation et de la contestation à l'adolescence, inclusion, exclusion, marginalisation, etc.

1^{re} SECONDAIRE



VIE COLLECTIVE ET ESPACE PUBLIC

ORIENTATIONS

Dans le thème *Vie collective et espace public*, les élèves sont amenés à comprendre les structures qui encadrent la vie civique et la participation sociale au Québec et à réfléchir aux implications pour l'environnement des choix effectués par la collectivité. Les concepts d'espace public et d'espace privé permettent de réfléchir aux frontières parfois ambiguës de la citoyenneté. La vie citoyenne dans une société démocratique s'organise autour d'institutions publiques communes – propres au Québec et au Canada dans le cadre de ce programme – qui sont héritées du passé et qui ont comme mission de représenter la population dans toute sa complexité et de répondre à ses besoins variés. La cohésion sociale au Québec dépend notamment de l'accès, de l'adhésion et de la participation de la population à ces institutions publiques communes.

La participation citoyenne, définie comme l'engagement des individus dans leur collectivité dans un objectif de bien commun et de vivre-ensemble, peut se déployer dans plusieurs lieux qui permettent l'expression ou la mise en œuvre des idées ou des valeurs. Ces lieux comprennent les médias traditionnels et numériques, les associations et les organisations sociales ou politiques ainsi que les diverses communautés d'appartenance à toutes les échelles, notamment celle de l'école. Les élèves sont amenés à comprendre comment les choix collectifs ont des effets sur les personnes et les groupes, mais aussi sur l'environnement dans lequel ils vivent, que ce soit à l'échelle de leurs milieux de vie immédiats ou du territoire du Québec. À cet égard, ils s'intéressent au concept de vision holistique, qui repose sur le principe de l'indissociabilité de l'individu, de la communauté et de l'environnement. Ce thème amène les élèves à se pencher sur les notions de citoyenneté, d'institutions publiques communes et de diversité de la société et de la nation québécoises. Une compréhension générale des diverses dimensions de la vie collective et des multiples espaces d'exercice de la citoyenneté québécoise est nécessaire pour saisir que cette dernière ne se limite pas aux institutions démocratiques et qu'elle peut contribuer à la cohésion sociale.

Plusieurs enjeux éthiques peuvent être reliés à ce thème, dont la reconnaissance du français comme langue officielle du Québec et le statut des langues autochtones et de l'anglais ainsi que les conceptions différentes en matière de frontières entre l'espace privé et l'espace public, d'intervention de l'État dans la vie des personnes ou encore d'écoresponsabilité.



1^{re} SECONDAIRE

VIE COLLECTIVE ET ESPACE PUBLIC

ÉLÉMENTS DE CONTENU

CONCEPTS PRINCIPAUX (obligatoires)

Espace public et espace privé	Citoyenneté	Cohésion sociale	Participation citoyenne	Écoresponsabilité
☑ Concepts particuliers (obligatoires) › Notions et exemples associés				
› Frontières changeantes entre le public et le privé (en raison notamment du développement des technologies numériques), politisation de questions perçues comme privées (ex. : violence familiale), expressions relatives aux sphères publique et privée (« intérêt public », « le privé est politique », etc.), etc.	› Conditions d'accès à la citoyenneté, diversité des statuts liés à la citoyenneté, immigration, etc. ☑ Institutions publiques communes › Institutions démocratiques, cadre juridique commun, gouvernement, institutions publiques (hôpitaux, écoles, services sociaux, etc.), intégration des nouveaux arrivants et arrivantes, etc. ☑ Héritages culturels › Premiers Peuples, héritages français et britannique, catholicisme et protestantisme, démocratie, laïcité, nordicité, etc. ☑ Diversité sociale › Diversité ethnoculturelle, linguistique, religieuse, socioéconomique, de genre et d'orientation sexuelle, d'âge, de capacité, etc.	› Confiance ou méfiance à l'endroit des institutions, sentiment d'appartenance, situation d'exclusion ou d'accès quant au marché du travail et aux biens et services publics (santé, éducation, etc.), engagement dans la communauté et les affaires publiques, tolérance et intolérance au regard de la différence, etc.	› Différentes formes de participation citoyenne (publique, sociale et électorale), espaces de participation citoyenne (médias traditionnels et numériques, associations et organisations publiques et privées, organismes communautaires et non gouvernementaux, école [conseil de classe, comité d'élèves, etc.] et communauté [maison des jeunes, conseil municipal, etc.], espaces informels [voisinage, jardin communautaire, etc.]), actions individuelles et actions collectives, effet des industries médiatiques et des médias alternatifs sur la participation citoyenne, etc.	› Écocitoyenneté, responsabilité environnementale, initiatives écosociales à l'échelle locale et régionale, simplicité volontaire, etc. ☑ Vision holistique › Approche communautaire, roue de la médecine, cercle de la vie, cycle de la vie, modèle holistique de l'apprentissage, etc.

2^e SECONDAIRE



AUTONOMIE ET INTERDÉPENDANCE

ORIENTATIONS

Le thème *Autonomie et interdépendance* s'inscrit dans la continuité des éléments de contenu du thème *Identités et appartenances*. L'autonomie peut être conçue comme la capacité de l'individu à prendre des décisions le concernant de manière à répondre à ses besoins et à ses aspirations. L'autonomie de pensée permet de réfléchir de manière critique, que ce soit en matière de relations avec les autres, d'environnement, de sexualité ou de citoyenneté. Les élèves sont amenés à comprendre que les capacités d'agir et de penser par soi-même sont contextualisées et qu'elles se développent de manière variable tout au long du processus de socialisation, lors duquel l'individu intériorise des normes qui visent l'autorégulation de son comportement. Dans ce thème, les élèves sont amenés à réfléchir au fait qu'il n'y a pas de contradiction entre la quête d'autonomie et de liberté et la reconnaissance des nombreuses relations d'interdépendance qui organisent la vie des personnes dans la société québécoise. Ces relations d'interdépendance peuvent exister entre les générations, dans les relations intimes et dans la division du travail ou encore lier les êtres humains au reste des êtres vivants.

Les élèves sont également amenés à développer une compréhension nuancée des relations amoureuses et de l'agir sexuel à l'adolescence au Québec et à les relier aux concepts généraux d'autonomie et d'interdépendance, notamment en se penchant sur les bénéfices associés à la mutualité. Ils réfléchissent aux défis qui peuvent être vécus dans ces nouveaux contextes relationnels et s'intéressent à la notion de consentement afin d'apprendre à identifier les situations de violence et les actions possibles pour les prévenir ou les dénoncer. Ils peuvent ainsi réfléchir aux tensions et aux défis parfois vécus en contexte de relations amoureuses et affectives ou lors d'une rupture ou d'une peine d'amour.

À l'échelle collective, les élèves s'interrogent aussi sur les pratiques de solidarité et d'entraide qui existent dans leur environnement immédiat et dans la société québécoise. Ils peuvent réfléchir notamment aux tensions entre la poursuite des intérêts personnels et les valeurs d'entraide et de solidarité qui sont susceptibles de coexister dans les cadres familial, communautaire ou national.



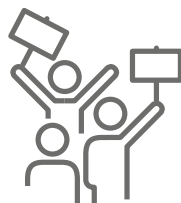
2^e SECONDAIRE AUTONOMIE ET INTERDÉPENDANCE

ÉLÉMENTS DE CONTENU

CONCEPTS PRINCIPAUX (obligatoires)

Autonomie	Interdépendance	Relations intimes à l'adolescence	Solidarité sociale
☑ Concepts particuliers (obligatoires) › Notions et exemples associés			
☑ Autorégulation › Régulation émotionnelle, régulation comportementale, etc. ☑ Autodétermination › Émancipation, libération, pouvoir d'agir, agentivité, etc. ☑ Liberté de choix › Limites et conditions d'exercice de la liberté, choix et contraintes, marge de manœuvre individuelle, etc. ☑ Individualisme › Intérêts personnels, égocentrisme, centralité de l'individu, normes individualistes, etc.	☑ Liens intergénérationnels › Relations avec les grands-parents, les aînés et les ancêtres, prise en charge des enfants et des personnes en situation de dépendance, transmission de la culture, responsabilité envers les générations futures, etc. ☑ Division du travail › Interdépendance du travail salarié et du travail non rémunéré (travail parental, proche aidance, bénévolat, etc.), spécialisation professionnelle, etc. ☑ Écosystème › Relations entre les êtres vivants, communauté biotique, interdépendance dans la consommation, etc.	☑ Trajectoires amoureuses › Caractéristiques des pratiques et des représentations en matière de relations intimes, de séduction à l'adolescence, de vision des relations amoureuses, etc. ☑ Mutualité › Prise en compte des besoins des partenaires, réciprocité et confiance, intimité affective à l'adolescence, etc. ☑ Agir sexuel › Dimensions de l'agir sexuel, exploration, désir et excitation sexuels, connaissance et affirmation de soi, respect des limites, agir sexuel en contexte numérique, etc. ☑ Défis relationnels › Divergence des besoins et des attentes, communication et résolution des conflits, rupture amoureuse, peine d'amour, etc. ☑ Consentement et violence sexuelle › Composantes du consentement, validation et contextes d'invalidité, fausses représentations et préjugés liés à la violence sexuelle, prévention et dénonciation de la violence, soutien aux personnes victimes, témoins ou auteurs de violence, etc.	☑ Entraide familiale et entre proches › Gardiennage, proche aidance, soutien familial, fraternité et sororité, etc. ☑ Entraide collective › Organisations publiques (ministères et organismes, services publics, politiques et programmes publics, etc.), organisations de la société civile (groupes religieux, organismes communautaires, fondations privées et organismes philanthropiques), rôle des outils numériques dans l'entraide, etc.

2^e SECONDAIRE



DÉMOCRATIE ET ORDRE SOCIAL

ORIENTATIONS

Le thème *Démocratie et ordre social* s'inscrit dans la continuité des éléments de contenu du thème *Vie collective et espace public*. Il amène les élèves à approfondir leur connaissance des institutions démocratiques du Québec et du Canada et à comprendre les liens entre leur fonctionnement et les principes qui les fondent. En particulier, les élèves s'intéressent au caractère laïque de la démocratie québécoise et aux différents points de vue et perspectives sur les implications de la laïcité dans l'organisation de la vie politique et sociale, en lien par exemple avec la neutralité de l'État en matière religieuse et les modalités de la séparation de l'État et de la religion. Ils examinent le fonctionnement des différents types de systèmes politiques d'ici, par exemple sous l'angle de la répartition des pouvoirs à l'échelle des municipalités, de la province ou du pays, et se penchent sur le rôle des partis et des associations politiques dans le dialogue démocratique à l'échelle de la nation québécoise, mais également en contexte scolaire. Ils étudient aussi les particularités de l'organisation politique des Premiers Peuples, et s'interrogent sur l'équilibre entre les droits des personnes, les intérêts de la collectivité (droits collectifs) et les responsabilités citoyennes.

Les élèves réfléchissent aux diverses structures de contre-pouvoir politique, comme les médias d'information, les syndicats et les mouvements sociaux. Ils explorent la façon dont les institutions politiques ont mis en place des mécanismes qui permettent d'encadrer la gestion des désaccords et des conflits. Les élèves sont amenés à comprendre le rôle des normes dans le maintien de l'ordre social ainsi que les contraintes et les possibilités qu'elles impliquent sur les plans individuel et collectif. Ils réfléchissent aux raisons de se conformer à l'ordre social ou de le remettre en question et aux sanctions formelles ou informelles qui découlent de la transgression des normes.

Plusieurs enjeux éthiques peuvent être reliés à ce thème : les tensions entre les droits des personnes et les intérêts de la collectivité, celles entre le principe démocratique de la majorité et le respect des droits des minorités et des Premiers Peuples, les limites de la démocratie représentative, celles de l'usage de la violence par les forces de police et l'armée, les enjeux entourant la désobéissance civile, etc.



2^e SECONDAIRE DÉMOCRATIE ET ORDRE SOCIAL

ÉLÉMENTS DE CONTENU

CONCEPTS PRINCIPAUX (obligatoires)

Démocratie	Institutions démocratiques du Québec et du Canada	Droits et responsabilités	Ordre social
☑ Concepts particuliers (obligatoires) > Notions et exemples associés			
> Types de démocratie (représentative, participative, directe) et valeurs démocratiques, caractéristiques des sociétés libres et démocratiques, séparation des pouvoirs, État de droit, égalité, rôle de l'élection et de la représentation (notamment en contexte scolaire), etc.	☑ Paliers gouvernementaux - Rôles respectifs des paliers municipal, provincial et fédéral, partage des pouvoirs, etc. ☑ Fonctionnement des systèmes politiques québécois et canadien - Rôle des pouvoirs législatif (Assemblée nationale, Chambre des communes et Sénat), exécutif (gouvernement) et judiciaire (tribunaux), fonctionnement des élections, modes de scrutin, consultation publique et référendum, etc. ☑ Laïcité de l'État québécois - Séparation de l'État et de la religion, neutralité de l'État en matière religieuse, égalité de tous les citoyens et citoyennes, liberté de conscience, <i>Loi sur la laïcité de l'État</i>, etc. ☑ Partis et associations politiques - Bipartisme et multipartisme, opposition officielle, politique active et implication politique, etc. ☑ Organisation politique des Premiers Peuples - Conseils de bande et gouvernance traditionnelle, conseils tribaux, gouvernance locale et régionale, autodétermination politique, etc.	☑ Droits des personnes - Droits civils et politiques, droits économiques, sociaux et culturels, contrat social, libéralisme, liberté et égalité, etc. ☑ Intérêts de la collectivité (droits collectifs) - Minorité et majorité, droits et intérêts respectifs de la majorité francophone et de la minorité anglophone, droits des femmes, droits reproductifs, droits des peuples autochtones, etc. ☑ Responsabilités citoyennes - Responsabilité de participation sociale, respect des lois et des droits, notamment dans l'usage de la liberté d'expression, participation à l'amélioration des processus démocratiques, etc.	☑ Transgressions et sanctions - Moyens d'imposition des normes et d'application des sanctions prévues par la loi, conséquences d'une faute en matière de droit civil et d'une infraction en matière de droit criminel, rôle des forces policières et de l'armée dans l'application des lois et le maintien de l'ordre social, désobéissance civile, contrôle social, criminalité, marginalité, etc. ☑ Contre-pouvoirs - Actions politiques extérieures aux institutions, rôle des organisations communautaires et des mouvements citoyens, rôle des médias d'information en démocratie, effets des technologies numériques sur le dialogue démocratique, etc.

4^e SECONDAIRE



RELATIONS ET BIENVEILLANCE

ORIENTATIONS

Le thème *Relations et bienveillance* s'inscrit dans la continuité des éléments de contenu abordés au 1^{er} cycle du secondaire dans les thèmes *Identités et appartenances* et *Autonomie et interdépendance*. Comprenant mieux comment se construisent leur identité et leur autonomie dans le contexte de relations d'appartenance et d'interdépendance, les élèves peuvent réfléchir de manière critique au rôle des pratiques de bienveillance dans leur relation avec eux-mêmes et dans la conduite de leurs interactions avec les autres, mais également dans leur rapport au collectif et à l'environnement dans lesquels ils évoluent, donc en lien avec leur vie citoyenne en contexte québécois.

Pour bon nombre d'élèves, l'adolescence est un moment d'exploration de l'attirance, du sentiment amoureux et des intimités affective et sexuelle. Les principes de réciprocité, de souci de l'autre et de respect de soi prennent dans ce contexte une signification nouvelle. Les élèves s'interrogent sur ce qui caractérise les expériences affectives et sexuelles positives et sur le rôle du désir et du plaisir dans celles-ci. Ils sont amenés à développer leur compréhension et leur réflexion concernant les différences entre conflit et violence, les dynamiques de genre qui interviennent dans les relations amoureuses et sexuelles et, de manière générale, leurs cadres de référence relationnels, notamment en lien avec l'égalité et le respect de soi.

Dans ce thème, les élèves sont amenés à réfléchir à certaines notions clés associées aux pratiques de bienveillance, comme l'altruisme, le *care* et l'écologisme. Cette réflexion peut s'appliquer aux relations entre les générations, au soutien des personnes en perte d'autonomie, aux animaux et à l'environnement. S'attarder à ces pratiques de bienveillance permet de saisir leur rôle central dans le fonctionnement de la société québécoise.

Les notions abordées peuvent être mobilisées dans l'analyse et la réflexion relatives aux communications numériques, à l'authenticité, aux conflits et à l'hostilité que peuvent vivre les élèves en ligne, par exemple dans des situations de polarisation des points de vue ou de discours haineux. Les élèves réfléchissent également à ce qui entoure l'expression de soi et de la sexualité dans divers contextes numériques.



4^e SECONDAIRE RELATIONS ET BIENVEILLANCE

ÉLÉMENTS DE CONTENU

CONCEPTS PRINCIPAUX (obligatoires)

Expériences intimes positives

Pratiques de bienveillance

Communication numérique

☑ Concepts particuliers (obligatoires)

› Notions et exemples associés

☑ Désir et plaisir sexuels

- › Fantasmes amoureux et sexuels, plaisir psychologique et physique, phases de la réponse sexuelle, etc.

☑ Intimités affective et sexuelle

- › Contextes et motivations internes et externes relatifs à l'agir sexuel, réciprocité, dynamique relationnelle, etc.

☑ Relations égalitaires et respect de soi

- › Normes différenciées selon le sexe et le genre, lien entre responsabilité partagée et comportements sexuels égalitaires, consensuels et sécuritaires, etc.

☑ Violence dans les relations intimes

- › Continuum de la violence, formes et manifestations de la violence en contexte amoureux, signes annonciateurs, moyens de prévenir ou de faire cesser la violence, etc.

☑ Care

- › Reconnaissance de la vulnérabilité et de la dépendance à autrui, pratiques de soin et d'entretien de la vie, accompagnement, entretien et réparation de l'environnement matériel, attention et sensibilité, place du care dans l'espace public et politique, etc.

☑ Altruisme

- › Empathie, compassion, altérité, sollicitude, etc.

☑ Écologisme

- › Protection de la nature, des animaux et de la biodiversité, adaptation aux changements climatiques, pratiques écologiques, notamment en lien avec l'alimentation et le mode de vie, antispécisme, biorégionalisme, etc.

☑ Bienveillance et hostilité en ligne

- › Réglementation et encadrement de la communication numérique, cyberintimidation, harcèlement en ligne, campagnes de solidarité et de soutien en ligne, etc.

☑ Authenticité

- › Anonymat et avatar, pseudonyme, etc.

☑ Expression numérique de la sexualité

- › Séduction en ligne, partage d'images intimes (sextage), présentation de soi, etc.

4^e SECONDAIRE



JUSTICE ET DROIT

ORIENTATIONS

Le thème *Justice et droit* s'inscrit dans la continuité des éléments de contenu abordés au 1^{er} cycle dans les thèmes *Vie collective et espace public* et *Démocratie et ordre social*. Les concepts de justice et d'injustice, ainsi que de discrimination, font l'objet de réflexions qui permettent d'en définir les frontières et les fondements. La compréhension des principes sur lesquels s'appuient les institutions de justice qui ont juridiction au Québec et des types de justice qui s'appliquent permet une meilleure appréhension de ces institutions et de leurs rôles respectifs au Québec. Les élèves se concentrent sur certaines institutions juridiques et judiciaires qui sont particulièrement importantes, comme les tribunaux, les chartes des droits et libertés (québécoise et canadienne) ainsi que les codes criminel et civil.

La connaissance de ces principes et des cadres juridiques en vigueur aux différents paliers gouvernementaux du Québec et du Canada, notamment ceux relatifs aux adolescents en général, permet aux élèves d'interpréter la dimension juridique de multiples situations significatives pour eux et d'y réfléchir. Ils comprennent peu à peu comment le droit est une institution sociale qui se transforme, qui traduit les conceptions culturellement variables de la justice et qui a des implications dans leur quotidien. De manière plus particulière, ils se penchent sur la définition du consentement et des violences sexuelle et conjugale dans le *Code criminel* ainsi que sur d'autres balises qui encadrent la vie amoureuse et sexuelle au Québec, en lien avec le partage d'images intimes ou le matériel sexuellement explicite par exemple.

Ce thème permet aussi d'aborder des enjeux éthiques fondamentaux, relatifs notamment à l'exercice de la justice (réhabilitation, punition et réparation), aux droits concernant la vie et la mort (avortement, clonage, eugénisme, peine de mort, suicide, droits de fin de vie, proportionnalité des soins, etc.) ou aux questions de justice sociale (répartition des richesses, limites de l'intervention de l'État, lutte contre les discriminations, etc.), de droit de l'environnement et de droits des animaux.



4^e SECONDAIRE JUSTICE ET DROIT

ÉLÉMENTS DE CONTENU

CONCEPTS PRINCIPAUX (obligatoires)

Justice	Injustice	Institutions juridiques et judiciaires	Encadrement juridique de la vie amoureuse et sexuelle
---------	-----------	--	---

☑ Concepts particuliers (obligatoires)

› Notions et exemples associés

☑ Principes de justice

- › Présomption d'innocence, proportionnalité de la peine, non-rétroactivité des lois, droit au silence, impartialité, etc.

☑ Types de justice

- › Justice pénale et justice civile, punition et réhabilitation, réparation (reconnaissance et compensation), redistribution, justice environnementale ou climatique, justice distributive, justice commutative, justice sociale, justice procédurale, justice corrective, etc.

- › Iniquité, exploitation, extorsion, abus, profilage, assujettissement, etc.

☑ Discrimination

- › Discrimination directe et indirecte, discrimination systémique, etc.

☑ Tribunaux et recours juridiques

- › Autorité et indépendance des tribunaux, ordre judiciaire (première instance, Cour d'appel, Cour suprême), jurisprudence, Chambre de la jeunesse, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Tribunal des droits de la personne, modes de régulation des conflits autochtones (justice réparatrice, cercle de partage, etc.), médiation, arbitrage, fonctionnement d'un procès, pénitenciers et prisons, centres jeunesse, etc.

☑ Chartes des droits et libertés

- › *Charte* [québécoise] *des droits et libertés de la personne*, *Charte canadienne des droits et libertés*, droits fondamentaux reconnus par les chartes (droit à la vie, à la sûreté, à la liberté, à la réputation, à l'intégrité, etc.), etc.

☑ Code criminel et Code civil

- › Droit criminel et droit civil, *Loi sur la protection de la jeunesse*, *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents*, responsabilité civile (diffamation, dommage à la propriété, etc.), propriété intellectuelle (*Loi sur le droit d'auteur*), droit de l'environnement, droits des animaux, etc.

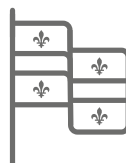
☑ Consentement et violence sexuelle

- › Définition juridique du consentement sexuel, demandes répétées et partage consensuel et non consensuel d'images intimes, cyberviolence, exploitation sexuelle des personnes mineures, matériel sexuellement explicite, recours juridiques en matière de violence sexuelle, tribunaux spécialisés, etc.

☑ Violence conjugale

- › Définition juridique de la violence conjugale, continuum de la violence, formes de la violence conjugale (physique, psychologique, économique et culturelle), féminicide, effets de la violence familiale sur les enfants, etc.

4^e SECONDAIRE



CULTURE ET PRODUCTIONS SYMBOLIQUES

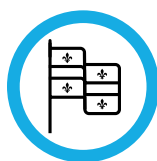
ORIENTATIONS

La culture québécoise est à l'étude dans chacun des thèmes du programme. Toutefois, le thème *Culture et productions symboliques* amène les élèves à aborder plus précisément le concept de culture et ses différentes composantes afin de mieux comprendre comment la culture s'inscrit dans les multiples facettes de la vie humaine et comment elle est révélatrice des relations sociales et des particularités des groupes et des sous-groupes qui composent la société québécoise. Dans ce thème, la culture québécoise demeure le contexte privilégié pour comprendre les concepts généraux et particuliers prescrits et y réfléchir.

La culture peut être matérielle ou immatérielle. Elle est immatérielle quand elle concerne les langues, les arts, les pratiques, les savoirs et les représentations. Par exemple, les expressions langagières, les particularités culinaires et les productions audiovisuelles ou musicales québécoises sont des formes de culture immatérielle. La culture matérielle, quant à elle, regroupe toutes les traces physiques et concrètes de la culture. Patrimoniale ou non, elle inclut autant les usages du corps et les objets de la vie quotidienne que le patrimoine bâti ou religieux québécois. Les formes de la culture, notamment religieuse, diffèrent selon les milieux sociaux et se transforment dans le temps.

Les élèves sont amenés à réfléchir au fait que les sous-cultures reflètent les relations sociales diversifiées qui structurent la société québécoise. Ainsi, ils se penchent sur ce qui distingue et caractérise les cultures classiques que valorisent les institutions comme l'école, les cultures populaires et les cultures alternatives. De même, les cultures autochtones, qui ne s'inscrivent pas dans cette classification, varient selon les nations et les communautés. Les élèves sont par ailleurs amenés à étudier les représentations de la sexualité dans diverses formes de productions culturelles québécoises (comme les arts visuels, le cinéma ou la musique) et à y réfléchir sous divers angles.

Les enjeux éthiques soulevés par les distinctions étudiées dans ce thème peuvent être nombreux : dévalorisation de certaines formes culturelles, consommation de productions culturelles québécoises ou étrangères, rôle de l'État dans la préservation du patrimoine culturel, différences générationnelles en matière de goûts culturels, influence des représentations de la sexualité dans les productions culturelles sur la représentation de soi, etc.



4^e SECONDAIRE

CULTURE ET PRODUCTIONS SYMBOLIQUES

ÉLÉMENTS DE CONTENU

CONCEPTS PRINCIPAUX (obligatoires)

Culture	Sous-culture	Cultures autochtones	Représentations de la sexualité
☒ Concepts particuliers (obligatoires) › Notions et exemples associés			
› Dimension symbolique du réel, conceptions de la culture, etc. ☒ Culture matérielle et immatérielle › Patrimoine bâti, objets de consommation, langues, arts, coutumes, croyances, savoirs, etc. ☒ Cultures numériques › Formes de communication, de création et d'interaction au moyen des technologies numériques, arts numériques, types de discours numériques et nouveaux thèmes, multimodalité, etc. ☒ Transformation culturelle › Hybridation culturelle et acculturation, diffusion culturelle, stéréotype culturel, emprunt culturel, etc. ☒ Culture religieuse › Patrimoine religieux, diversité des pratiques et des croyances religieuses au sein des religions, présence de références et de symboles religieux (textes, récits, figures, etc.) dans la culture séculière, déplacement des religiosités, etc.	› Diversité culturelle, culture régionale, culture générationnelle, culture ethnique, culture professionnelle, etc. ☒ Culture classique et culture scolaire › Institutions culturelles, musées, élite culturelle, etc. ☒ Cultures populaires et de masse › Culture des classes populaires, icônes, consommation de masse, médias de masse et contrôle social, industries culturelles, etc. ☒ Cultures alternatives › Contre-culture, culture émergente, etc.	› Art, langues et modes de vie autochtones, lien au territoire, affirmation identitaire, etc.	› Représentations de la sexualité dans les arts plastiques, le cinéma, la musique et la littérature, sexualisation de l'espace public, matériel sexuellement explicite, normes sexuelles, esthétiques et corporelles genrées, diversité sexuelle dans les médias, effet des contenus numériques sur les représentations médiatiques de la sexualité, etc.

4^e SECONDAIRE



TECHNOLOGIES ET DÉFIS D'AVENIR

ORIENTATIONS

Le thème *Technologies et défis d'avenir* amène les élèves à réfléchir aux réalités culturelles qui font intervenir les innovations technologiques des dernières décennies et qui soulèvent des enjeux éthiques et sociaux importants. La compréhension de ces réalités souvent récentes exige aussi des connaissances sur les conditions de production, le fonctionnement et l'usage de ces technologies ainsi que sur leurs effets dans la vie des personnes et des collectivités.

Certaines innovations technologiques dans le domaine de la biologie ont permis des avancées rapides en matière de santé et de reproduction, mais interpellent également le sens de la vie et la définition même de l'humanité. Le développement de l'intelligence artificielle et des algorithmes a des répercussions sur des valeurs et des principes fondamentaux de la vie sociale et culturelle ainsi que de la démocratie au Québec, étant donné notamment l'orientation automatisée des informations disponibles et des mouvements de l'opinion ainsi que la reproduction ou l'accentuation des biais sociocognitifs. De grands défis d'avenir se présentent également sur le plan environnemental, et les décisions individuelles et collectives se placent sur un continuum entre le rejet de la technologie et la croyance selon laquelle cette dernière est la principale solution.

Les défis posés par les nouvelles technologies et les réponses variées qui sont proposées témoignent des dynamiques culturelles en présence au Québec, notamment des conceptions de la justice et de l'équilibre entre les droits individuels et les intérêts de la collectivité. Les élèves sont ainsi amenés à analyser et à examiner diverses perspectives à propos des biotechnologies, du transhumanisme et du posthumanisme de même que de l'intelligence artificielle, en plus de réfléchir aux choix à privilégier individuellement et collectivement compte tenu de l'ampleur des défis.



4^e SECONDAIRE TECHNOLOGIES ET DÉFIS D'AVENIR

ÉLÉMENTS DE CONTENU

CONCEPTS PRINCIPAUX (obligatoires)

Technologie

Innovation technologique

Technologies de l'information

Technologie environnementale

☑ Concepts particuliers (obligatoires)

› Notions et exemples associés

- › Usage de la technologie à différentes échelles, technophilie, technophobie, technocritique, technosolutionnisme, déconnexion du monde vivant, etc.

- › Visions de l'innovation technologique, notion de « progrès », etc.

☑ Transhumanisme et posthumanisme

- › Augmentation des capacités humaines, cyborgs, futurisme, frontières de l'humanité, etc.

☑ Biotechnologie

- › Nanotechnologie, sciences cognitives, traitement des maladies, reproduction technologiquement assistée, sélection génétique et eugénisme, organismes génétiquement modifiés, animaux transgéniques, etc.

☑ Intelligence artificielle

- › Réalité virtuelle, apprentissage profond, robots industriels et domestiques, robots humanoïdes, etc.

- › Médias sociaux, audience numérique, enjeux économiques des industries médiatiques, données massives (*big data*), protection des renseignements personnels, cyberdépendance, mobidépendance, etc.

☑ Algorithmes

- › Fonctionnement des algorithmes, prise de décision automatisée, chambres d'écho, effets des algorithmes sur la vie sociale et politique et sur les biais sociocognitifs, liens entre les technologies de l'information et la désinformation, etc.

- › Visions du développement durable, effets (potentiel et limites) des innovations technologiques sur l'environnement (économie verte axée sur l'innovation technologique), décroissance, capitalisme vert, transition énergétique, etc.

5^e SECONDAIRE



QUÊTE DE SENS ET VISIONS DU MONDE

ORIENTATIONS

Le thème *Quête de sens et visions du monde* s'inscrit dans la continuité des éléments de contenu abordés depuis la 1^{re} année du secondaire. Il amène les élèves à connaître de grandes questions existentielles qui ont traversé l'histoire de l'humanité et à y réfléchir. Des questions fondamentales relatives au sens de la vie ou à la nature de l'être humain ont été abordées par les religions, les philosophies, les sciences, les courants de pensée politiques, etc. Les réponses à ces questions sont variées et peuvent être mobilisées à la fois dans une réflexion sur la construction de soi comme individu et de ses relations avec les autres et dans les discussions sur les choix collectifs à privilégier au Québec.

À l'orée de l'âge adulte, les élèves se penchent sur les différentes manières d'opérer ce passage. Ils s'intéressent à différents aspects de l'intégration sociale et culturelle, notamment au rôle de certains choix importants ou de moments charnières (dont ceux en lien avec les choix professionnels ou relatifs à la parentalité) et à celui des rites de passage qui caractérisent cette période de la vie. À travers ce thème, les élèves sont invités à reconnaître et à distinguer différentes formes de savoirs, dont les savoirs oraux, pratiques et expérientiels, idéologiques, philosophiques, religieux et scientifiques, qui ont des fonctions particulières et des valeurs différenciées selon le contexte. Ils se questionnent aussi sur la place de la sexualité globale dans leur vie présente et future ainsi que sur le rôle de l'introspection dans le développement individuel et dans la compréhension de soi et du monde qui les entoure.

Ce thème n'a pas comme objectif d'offrir des réponses particulières à la quête de sens des élèves ou de leur transmettre une vision du monde. Il s'agit plutôt de les amener à réfléchir aux réponses à certaines questions existentielles qu'apporte la culture seconde (ouvrages de philosophie, productions artistiques, etc.), aux expériences marquantes, aux situations d'ambivalence vécues par l'individu et à leur incidence sur la construction identitaire et sur les relations entretenues avec les autres. Les élèves sont amenés à comprendre le rapport dynamique existant entre la conception que l'on se fait de l'être humain, les réponses et les visions du monde que l'on adopte et leurs effets sur les personnes et la société.



5^e SECONDAIRE

QUÊTE DE SENS ET VISIONS DU MONDE

ÉLÉMENTS DE CONTENU

CONCEPTS PRINCIPAUX (obligatoires)

Construction de soi

Intégration sociale et culturelle

Formes de savoirs

☑ Concepts particuliers (obligatoires)

› Notions et exemples associés

☑ Questions philosophiques existentielles

- › Sens de la vie et de la mort, libre arbitre et déterminisme, ambivalence de l'être humain (sentiments en opposition, conflit de valeurs, complexité de l'humain, ambiguïté, incertitude, cas de conscience, etc.), bonheur et malheur, etc.

☑ Agentivité sexuelle et affirmation de soi

- › Définition de ses besoins et capacité à s'affirmer, à prendre des décisions en matière de sexualité et à éprouver du plaisir sexuel, image corporelle positive, etc.

☑ Réflexion sur soi et introspection

- › Cheminement personnel, rôle des épreuves dans la construction de soi, globalité de la sexualité, développement de soi et bien-être, introspection en lien avec la sexualité, etc.

- › Place du numérique dans l'intégration sociale et culturelle, organisation sociale, etc.

☑ Relations interpersonnelles, affectives et amoureuses

- › Place et importance des relations amoureuses et interpersonnelles dans la vie, équilibre entre dépendance et autonomie, capacité d'intimité affective, réciprocité, etc.

☑ Rites de passage et expériences marquantes

- › Moments charnières, initiations, effets et significations pour les personnes ou les groupes (dont la transformation, la libération et l'engagement), etc.

☑ Choix relatifs à l'âge adulte

- › Choix professionnels, parentalité, responsabilités individuelles et collectives liées à la sexualité (grossesse planifiée ou non, infections transmissibles sexuellement et par le sang [ITSS]), etc.

☑ Engagement social

- › Engagement dans une cause (environnementale, en faveur de l'égalité, etc.), bénévolat, expression de ses opinions dans l'espace public, implication sociale dans un groupe, etc.

- › Modes de connaissance, fonctions des diverses formes de savoirs, etc.

☑ Religions et spiritualités

- › Grandes religions monothéistes, spiritualités autochtones (guides spirituels, porteurs de tambour traditionnels, tentes de sudation, etc.), nouveaux mouvements religieux, spiritualités laïques, etc.

☑ Philosophies

- › Rationalisme, matérialisme, idéalisme, ontologie, métaphysique, logique, etc.

☑ Idéologies

- › Libéralisme, conservatisme, communisme, socialisme, nationalisme, féminisme, écologie politique, etc.

☑ Savoirs oraux, pratiques et expérientiels

- › Savoirs ancestraux, récits de pratique, savoirs issus de l'expérience, modes de connaissance autochtones (tradition orale, vision holistique de l'apprentissage, pratiques traditionnelles sur le territoire), etc.

☑ Sciences

- › Sciences de la nature, sciences humaines et sociales, sciences expérimentales, etc.

5^e SECONDAIRE



GROUPES SOCIAUX ET RAPPORTS DE POUVOIR

ORIENTATIONS

Le thème *Groupes sociaux et rapports de pouvoir* s'inscrit dans la continuité des éléments de contenu abordés depuis la 1^{re} secondaire à propos des dynamiques sociales et culturelles qui relient l'individu aux différents groupes auxquels il appartient et au cadre politique et juridique qui encadre l'exercice de la citoyenneté au Québec.

L'exercice de la citoyenneté soulève régulièrement la question des inégalités sociales. Les élèves sont amenés à travers ce thème à réfléchir aux rapports de pouvoir à l'œuvre entre les groupes et à comprendre pourquoi, malgré des principes d'égalité inscrits dans les chartes des droits et libertés, les inégalités sociales existent encore au Québec. Cette question est d'autant plus importante que de nombreuses initiatives en faveur de l'égalité ont été entreprises par l'État (lois, organismes, politiques, plans d'action, etc.) ou les mouvements sociaux (syndicalisme, féminisme, nationalisme, décolonialisme, etc.) et ont contribué à réduire les inégalités au Québec.

Les inégalités, qui peuvent être définies comme la distribution inégale des ressources (économiques, politiques, symboliques, etc.) entre les groupes d'une société, expliquent en grande partie les situations de discrimination, de violence ou d'exploitation qui peuvent persister et générer un sentiment d'injustice. Comprendre le fonctionnement des inégalités permet d'identifier des pistes d'action en faveur de l'égalité et de la justice. L'étude des mouvements sociaux permet aux élèves de constater qu'ils forment eux-mêmes un groupe hétérogène et marqué par les inégalités. Le changement social est complexe parce qu'il implique des réformes institutionnelles, mais aussi des changements dans les mentalités et les pratiques de la population.

Ce thème n'amène pas les élèves à adhérer à une vision particulière des inégalités sociales et des mouvements sociaux, mais à examiner la diversité des conceptions et des savoirs en ces matières afin de développer leur capacité d'avoir une pensée critique, de faire des nuances et de participer de manière autonome et constructive au dialogue démocratique concernant ces questions.



5^e SECONDAIRE

GROUPES SOCIAUX ET RAPPORTS DE POUVOIR

ÉLÉMENTS DE CONTENU

CONCEPTS PRINCIPAUX (obligatoires)

Pouvoir	Inégalités sociales	Égalité et inclusion sociale	Mouvement social	Changement social
☑ Concepts particuliers (obligatoires) › Notions et exemples associés				
› Capacités, délégation du pouvoir, formes de pouvoir, pouvoir légitime, etc.	› Types d'inégalités, effet général des inégalités (discrimination, stigmatisation, ségrégation, marginalisation, exclusion, violence, etc.), autres inégalités sociales (âgisme, capacitisme, inégalités linguistiques, etc.), etc. ☑ Sexisme et autres inégalités en lien avec le genre et la sexualité › Misogynie, contrôle du corps et des capacités reproductives des femmes, division sexuelle du travail, hétéronormativité, homo-, lesbo-, bi- et transphobie, violence sexuelle, etc. ☑ Racisme et colonialisme › Ethnocentrisme, xénophobie, profilage racial, appropriation culturelle, génocide, etc. ☑ Inégalités socioéconomiques › Pauvreté et richesse, précarité, exploitation, classes sociales, etc. ☑ Inégalités environnementales › Santé environnementale, lien entre qualité de l'environnement de vie (îlots de chaleur, qualité de l'air, etc.) et inégalités sociales, justice environnementale, justice climatique, etc.	› Égalité de droit, égalité de fait, etc. ☑ Politiques publiques égalitaires › Mesures d'action positive, fiscales, d'accessibilité universelle et d'accommodement raisonnable, politiques de lutte contre les violences, plans d'action et stratégies politiques, équité salariale, etc. ☑ Pratiques égalitaires › Partage du travail domestique, de la charge mentale et des soins, conscientisation, sensibilisation, etc. ☑ Réconciliation › Reconnaissance des séquelles intergénérationnelles des pensionnats, de la <i>Loi sur les Indiens</i> et de la dépossession territoriale, Commission de vérité et réconciliation, Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec, etc.	› Féminisme, syndicalisme, nationalisme, décolonialisme, antiracisme, mouvement LGBTQ+, écologisme, formes d'actions collectives (manifestations, lobbyisme, actions directes, etc.), rôle des médias numériques dans les mobilisations sociales, organismes communautaires de défense des droits, etc.	› Réforme, révolution, évolution des représentations et des pratiques, facteurs de changement (démographiques, techniques, économiques, politiques, individuels, etc.), etc.

ÉLÉMENTS DE CONTENU LIÉS À L'EXERCICE DES COMPÉTENCES

ÉTUDIER DES RÉALITÉS CULTURELLES

- › Culture
- › Réalité culturelle
- › Norme
- › Sociologie
- › Stratégie de recherche
- › Techniques de recherche empirique (observation directe, questionnaire et sondage, entretien)
- › Relation sociale
- › Perspective
- › Biais sociocognitifs

RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES

- › Culture
- › Réalité culturelle
- › Norme
- › Éthique
- › Question éthique
- › Point de vue
- › Valeur
- › Repère
- › Raisonnement
- › Jugement
- › Erreur de raisonnement

BIAIS SOCIOCOGNITIFS À CONSIDÉRER POUR ÉVALUER LES SAVOIRS ET LES RAISONNEMENTS

Les biais enseignés au 1^{er} cycle continuent d'être considérés au 2^e cycle.

1^{er} CYCLE

- › Biais de confirmation
- › Effet de répétition
- › Biais d'ancrage
- › Effet de halo

2^e CYCLE

- › Biais de confirmation
- › Effet de répétition
- › Biais d'ancrage
- › Effet de halo
- › Biais de désirabilité sociale
- › Biais d'essentialisme
- › Biais d'omission

MOYENS POUR ÉVALUER LES RAISONNEMENTS

RECONNAÎTRE DES TYPES DE JUGEMENT (1^{er} ET 2^e CYCLE)

- › Jugement de réalité (ou de fait)
- › Jugement de valeur
- › Jugement de prescription
- › Jugement de préférence

RECONNAÎTRE DES TYPES DE RAISONNEMENT (2^e CYCLE)

- › Raisonnement déductif
- › Raisonnement inductif
- › Raisonnement par analogie

REPÉRER DES ERREURS DE RAISONNEMENT (1^{er} ET 2^e CYCLE)

Au secondaire, les élèves continuent de repérer les erreurs de raisonnement enseignées au primaire, et les erreurs enseignées au 1^{er} cycle continuent d'être repérées au 2^e cycle.

PRIMAIRE

- › Double faute
- › Faux dilemme
- › Argument d'autorité
- › Appel au stéréotype
- › Appel à la popularité
- › Généralisation abusive
- › Attaque personnelle

1^{er} CYCLE DU SECONDAIRE

- › Double faute
- › Faux dilemme
- › Argument d'autorité
- › Appel au stéréotype
- › Appel à la popularité
- › Généralisation abusive
- › Attaque personnelle
- › Appel au clan
- › Caricature
- › Appel à la tradition
- › Appel à la nouveauté
- › Appel aux émotions

2^e CYCLE DU SECONDAIRE

- › Double faute
- › Faux dilemme
- › Argument d'autorité
- › Appel au stéréotype
- › Appel à la popularité
- › Généralisation abusive
- › Attaque personnelle
- › Appel au clan
- › Caricature
- › Appel à la tradition
- › Appel à la nouveauté
- › Appel aux émotions
- › Appel à l'ignorance
- › Fausse analogie
- › Pente fatale
- › Fausse causalité
- › Appel au complot

MOYENS POUR APPUYER SES IDÉES

Les moyens enseignés au primaire continuent d'être exercés au secondaire.

PRIMAIRE

- › Donner des exemples
- › Faire des liens avec les idées des autres
- › Définir
- › Donner des raisons
- › Distinguer
- › Formuler un désaccord
- › Donner des contre-exemples
- › Reformuler les propos des autres
- › Résumer

1^{er} CYCLE DU SECONDAIRE

- › Donner des exemples
- › Faire des liens avec les idées des autres
- › Définir
- › Donner des raisons
- › Distinguer
- › Formuler un désaccord
- › Donner des contre-exemples
- › Reformuler les propos des autres
- › Résumer
- › Examiner l'envers d'une position
- › Nuancer
- › Faire des analogies

2^e CYCLE DU SECONDAIRE

- › Donner des exemples
- › Faire des liens avec les idées des autres
- › Définir
- › Donner des raisons
- › Distinguer
- › Formuler un désaccord
- › Donner des contre-exemples
- › Reformuler les propos des autres
- › Résumer
- › Examiner l'envers d'une position
- › Nuancer
- › Faire des analogies
- › Dégager des présupposés
- › Distinguer degré et nature

CONDITIONS FAVORABLES À L'INTERACTION

- › Respecter des règles de fonctionnement de l'interaction
- › Cerner l'intention et l'objet du dialogue
- › Porter attention aux propos de ses interlocuteurs
- › Faire attention aux manifestations non verbales de sa communication et à celles des autres
- › Répondre aux questions posées par les autres
- › S'assurer de comprendre les idées émises par les autres

FORMES DE DIALOGUE

- › Narration
- › Conversation
- › Discussion
- › Entrevue
- › Table ronde
- › Délibération
- › Débat

ANNEXE 1 : GLOSSAIRE

CONCEPTS PRINCIPAUX DES THÈMES

1^{re} SECONDAIRE

Identité	Caractéristiques et attributs qui constituent les individus ou les groupes en entités spécifiques. L'identité peut être individuelle ou collective. L'identité individuelle se construit à travers les relations sociales et comporte plusieurs dimensions (âge, sexe, classe sociale, groupe ethnique, religion, etc.). Elle est définie par soi et par les autres et varie dans le temps et selon les espaces de socialisation. L'identité collective est quant à elle relative à la conscience d'appartenir à un groupe ou à une culture partagée. Elle se construit dans l'action et les pratiques collectives.
Socialisation	Processus continu par lequel un individu adopte progressivement les manières de penser, de ressentir et d'agir relatives à son ou à ses groupes d'appartenance. Ce processus débute dans l'espace familial, où les individus intègrent notamment des normes, des valeurs, des coutumes, des croyances et des perceptions qui y sont partagées (culture première). Il s'étend ensuite à l'école, aux groupes de pairs, aux univers professionnels, aux institutions politiques, religieuses, culturelles, sportives ou autres (culture seconde). La socialisation dans différents espaces permet à l'individu de réfléchir à ses manières de penser, de ressentir et d'agir.
Dynamique d'appartenance	Manière, volontaire ou imposée, d'être en relation avec un groupe d'appartenance. Les dynamiques d'appartenance sont variées et fluctuent au fil du temps. Elles contribuent à la construction identitaire, notamment par identification, différenciation, conformisme ou opposition, voire par imposition ou assignation.
Espaces public et privé	L'espace public est généralement conçu comme l'espace de la citoyenneté et des affaires communes. Par extension, il renvoie aussi aux espaces de discussion et d'échange qui sont ouverts à tout le monde. Par opposition, l'espace privé est conçu comme l'espace personnel et intime où l'individu peut échapper à la volonté collective et au regard des autorités publiques. Ce qui relève de l'espace public et de l'espace privé varie dans le temps et selon la définition des enjeux collectifs.
Citoyenneté	Liens entre les individus et les communautés politiques organisées auxquelles ils appartiennent. La citoyenneté implique l'attribution de droits (civils, politiques et sociaux) ainsi que des obligations et des responsabilités, notamment en matière de participation et de respect des lois.
Cohésion sociale	Degré plus ou moins élevé d'adhésion de la population aux normes d'un groupe ou d'une société. La cohésion sociale est liée à la participation sociale de la population, aux sentiments de confiance envers les institutions et d'appartenance à la communauté ainsi qu'à la reconnaissance sociale et à la solidarité entre les personnes et les groupes.
Participation citoyenne	Processus d'exercice et d'expression de la citoyenneté à travers l'engagement social, public ou électoral d'un individu ou d'un collectif. La participation citoyenne peut prendre la forme d'une conduite formelle (ex. : bénévolat dans un organisme) ou informelle (ex. : aide apportée à des proches).
Écoresponsabilité	Fait de tenir compte des effets à long terme des actions individuelles et collectives sur l'environnement physique, culturel et social.

CONCEPTS PRINCIPAUX DES THÈMES

2^e SECONDAIRE

Autonomie	Capacité de l'individu à prendre des décisions, notamment pour combler ses besoins, qui s'exerce de manière variable selon les normes et les possibilités de chaque contexte. L'autonomie de pensée permet de réfléchir de manière critique, notamment en matière de relations, de sexualité ou de consommation.
Interdépendance	Lien de dépendance réciproque et dynamique entre des personnes ou des êtres vivants. L'interdépendance peut être observée autant à l'échelle des relations interpersonnelles qu'à celle des sociétés, ou encore entre les individus et les structures collectives.
Relations intimes à l'adolescence	Relations de proximité entre personnes adolescentes. Ces relations incluent les relations amoureuses et l'agir sexuel. Elles contribuent aux réflexions personnelles entourant l'identité de genre et l'orientation sexuelle ainsi qu'à l'expérimentation de défis relationnels et du consentement sexuel.
Solidarité sociale	Devoir réciproque d'aide, d'assistance ou de collaboration que les membres d'un groupe établissent les uns avec les autres.
Démocratie	Forme d'organisation politique dans laquelle la population est détentrice du pouvoir, mais aussi soumise à celui-ci. Il existe différents types de démocratie. Dans une démocratie de type représentatif, comme celle en place au Québec, la population possède notamment le pouvoir d'élire, par la voie d'un suffrage universel, des représentantes et représentants qui disposeront du pouvoir législatif et, pour certains d'entre eux, exécutif. La population dispose également d'un pouvoir de contestation juridique des normes et des lois. La démocratie s'incarne dans un ensemble d'institutions, de textes juridiques et de pratiques ainsi que dans une culture politique.
Institutions démocratiques du Québec et du Canada	Ensemble des organismes, des structures et des règles qui assurent le fonctionnement de la démocratie au Québec et au Canada.
Droits	Reconnaissance juridique de prérogatives, de protections et de possibilités d'action aux individus et aux collectivités. Il est possible de distinguer quatre types de droits individuels : les droits fondamentaux, qui se fondent sur la liberté individuelle et l'égalité devant la loi (liberté d'expression, liberté de conscience, droit de propriété, etc.); les droits politiques, qui permettent de participer à l'exercice du pouvoir politique (droit de vote, droit de se présenter aux élections, etc.); les droits judiciaires, qui assurent l'équité du système de justice et le traitement humain des personnes détenues, arrêtées ou incarcérées (droit à l'interprète, droit à la présomption d'innocence, etc.); les droits sociaux et économiques, qui visent à pallier des conditions sociales ne permettant pas aux individus d'exercer leurs droits fondamentaux et politiques (droit à l'instruction publique gratuite, droit à une aide financière, droit à des conditions de travail justes et raisonnables, etc.). Quant aux droits collectifs, ils sont reconnus à un groupe de personnes et s'exercent collectivement (droit de grève, droit d'un peuple à disposer de lui-même, etc.).
Responsabilités citoyennes	Obligations des individus et des organisations à l'égard du reste de la population et de l'État, notamment le respect des lois en vigueur et des droits des autres personnes.
Ordre social	Stabilité relative d'une société ou d'un groupe qui est le résultat de l'ensemble des mécanismes formels et informels qui visent le respect des normes et la cohésion sociale.

CONCEPTS PRINCIPAUX DES THÈMES

4^e SECONDAIRE

Expériences intimes positives	Expériences d'intimité affective ou sexuelle qui produisent des effets positifs dans la vie d'une personne et au cœur desquelles se trouvent le désir et le plaisir sexuel ainsi que le respect de soi et de l'autre dans une perspective égalitaire.
Pratiques de bienveillance	Actions qui visent à répondre aux besoins des personnes et à entretenir les relations et/ou qui sont motivées par une forme d'altruisme ou de souci de l'autre. Ces actions impliquent la reconnaissance du caractère partagé de la dépendance et de la vulnérabilité. L'attention aux détails, aux sensibilités individuelles, aux contextes particuliers et à ce qui est important pour le bien-être de l'autre intervient dans les pratiques de bienveillance.
Communication numérique	Ensemble des formes d'échange, de production et de réception de messages sur des médias numériques qui se distinguent de plusieurs façons des modes de communication traditionnels.
Justice	Idéal philosophique ou principe moral qui s'appuie généralement sur des valeurs communes comme l'égalité et l'équité. La conception de ce qui est juste est généralement connue, partagée et acceptée par la majorité des membres d'une société, même si les définitions peuvent varier selon les contextes. La justice s'exerce notamment dans les institutions juridiques, comme les tribunaux. Elle est définie notamment dans les institutions politiques (législatives et exécutives) où sont élaborées les lois et les politiques.
Injustice	Ce qui est contraire aux conceptions de la justice qui sont admises dans une société. Souvent, les injustices résultent d'inégalités économiques et sociales ou encore de comportements illégaux.
Institutions juridiques et judiciaires au Québec et au Canada	Ensemble des organismes, structures et règles qui assurent le fonctionnement du droit (juridique) et de la justice (judiciaire) au Québec et au Canada. Ces institutions incluent notamment les tribunaux des différentes instances, les codes juridiques et les règles qui encadrent la pratique du droit.
Encadrement juridique de la vie amoureuse et sexuelle	Ensemble des règlements et des lois qui encadrent les relations amoureuses et sexuelles. Cet encadrement concerne notamment le consentement, la définition de la violence sexuelle et conjugale, la vie reproductive ainsi que le respect des droits de la personne en contexte amoureux et sexuel.
Culture	Ensemble de manières de penser, de ressentir et d'agir, plus ou moins formalisées, qui sont partagées et qui permettent ainsi de réunir des personnes en collectivités particulières et distinctes. La culture comprend les arts et les lettres, mais aussi les modes de vie, les règles qui encadrent les systèmes juridiques et politiques, les traditions et les croyances. La culture première désigne les repères et les évidences du quotidien, souvent intériorisés depuis l'enfance, tandis que la culture seconde est constituée par l'ensemble des œuvres, des systèmes de signification et des symboles que l'humanité a produits pour réfléchir à la culture première par une mise à distance, en dialogue avec les autres. La culture est à la fois héritage et devenir des collectivités.
Sous-culture	Modèle culturel distinctif véhiculé par une partie de la société qui partage des manières spécifiques de penser, de ressentir et d'agir. Une sous-culture peut être valorisée, acceptée, tolérée ou rejetée par les membres d'une société plus large.

Cultures autochtones	Manières de penser, de ressentir et d’agir (coutumes, pratiques, traditions, comportements sociaux, etc.) partagées par des collectivités autochtones. Il existe de nombreuses cultures autochtones au Québec, parmi lesquelles se trouvent des éléments de convergence et de divergence. Les cultures autochtones découlent d’un héritage et se transforment au contact d’un environnement dynamique et en évolution, notamment dans le processus de réappropriation culturelle.
Représentations de la sexualité	Ensemble des idées et des images qui concernent la sexualité dans l’espace public, que ce soit dans les arts, les médias, les sciences ou tout autre domaine, et qui véhiculent des normes et des valeurs.
Technologie	Ensemble de connaissances scientifiques, d’outils et de techniques employés par les êtres humains pour transformer leur environnement et produire des biens, des services ou des informations.
Innovation technologique	Introduction de nouvelles techniques et de nouveaux procédés mis en œuvre en relation avec des technologies existantes.
Technologies de l’information	Ensemble d’outils et de ressources technologiques permettant de transmettre, d’enregistrer, de créer, de partager ou d’échanger des informations, notamment les ordinateurs, Internet, les technologies et appareils de diffusion en direct ou en différé et la téléphonie.
Technologie environnementale	Ensemble des applications scientifiques qui visent à mettre au point des outils pour répondre aux défis environnementaux.

CONCEPTS PRINCIPAUX DES THÈMES

5^e SECONDAIRE

Construction de soi	Processus de développement des perceptions qu'une personne a d'elle-même. Ce processus se nourrit de l'ensemble des expériences et relations sociales établies tout au long de la vie. Le soi comprend à la fois les caractéristiques, les habiletés, les attitudes et les valeurs que la personne s'attribue.
Intégration sociale et culturelle	Processus par lequel un individu prend place dans la vie collective d'une société ou d'un groupe, notamment à travers les relations familiales et amicales, l'éducation, le travail, l'engagement social ou la participation citoyenne.
Formes de savoirs	Types de savoirs distingués selon leur processus de production, par exemple la réflexion philosophique, la démarche scientifique, la croyance religieuse, le savoir-faire pratique ou l'expérience directe. Les savoirs sont des ensembles de connaissances reconnues et partagées par les collectivités, qui sont acquises par l'expérience ou l'étude et qui permettent aux êtres humains de donner du sens au monde et d'y vivre. À l'échelle individuelle, on construit des connaissances de différentes manières.
Pouvoir	Capacité exercée par un individu, un groupe ou une institution de faire prévaloir sa volonté au sein d'une relation. Le pouvoir est toujours présent dans les relations, de manière variable selon les situations, et il marque l'asymétrie entre les parties impliquées.
Inégalités sociales	Répartition inégale des ressources (économiques, culturelles, symboliques, etc.) et de la reconnaissance à l'intérieur d'une société. Les inégalités sociales affectent particulièrement certains groupes de personnes. Il existe divers types d'inégalités (socioéconomique, de sexe et de genre, ethnoculturelle, etc.) qui s'articulent les unes aux autres pour former des configurations particulières, selon les contextes. Les politiques publiques (lois, fiscalité, services publics, etc.) peuvent contribuer à atténuer les inégalités ou, inversement, à les accroître.
Égalité	Statut ou traitement équivalent entre des personnes. Lorsque l'égalité se rapporte au fait d'être titulaire des mêmes droits et libertés que les autres, on parle d'égalité de droit (ou de principe, ou formelle). Lorsqu'elle se rapporte aux conditions de vie qui influent sur l'exercice des droits (ex. : situation socioéconomique), il est question d'égalité de fait.
Inclusion sociale	Fait de permettre à tous les individus, peu importe leurs caractéristiques et leurs groupes d'appartenance, de participer pleinement à la vie politique, économique et culturelle, de bénéficier de conditions de vie décentes et de faire valoir leurs droits fondamentaux. L'inclusion sociale est favorisée par des mesures étatiques portant sur la modification des normes et des pratiques des institutions, la formulation et l'application des lois, la mise en place de politiques publiques, etc.
Mouvement social	Forme d'action collective concertée regroupant des personnes et des groupes dont les revendications visent une transformation générale de la société et de l'ordre social. Les mouvements sociaux sont caractérisés par une identité collective et sont révélateurs des conflits sociaux.
Changement social	Transformation durable des manières de penser, de ressentir et d'agir qui affectent les structures sociales et les normes organisant la vie collective et individuelle. Le changement social peut notamment résulter de l'arrivée d'une innovation (scientifique ou technologique), de modifications dans les conditions de vie (par exemple en lien avec l'environnement), de contacts entre des groupes ou de l'action créatrice d'individus ou de groupes.

ÉLÉMENTS DE CONTENU LIÉS À L'EXERCICE DES COMPÉTENCES

Biais sociocognitif

Raccourci de la pensée qui permet le traitement rapide de l'information issue de l'environnement social et culturel.

- › **Biais de confirmation:** Accorder plus d'importance aux informations et aux sources qui confirment une hypothèse.
- › **Effet de répétition:** Percevoir une information comme crédible du simple fait qu'elle est répétée, au détriment d'une information nouvelle.
- › **Biais d'ancrage:** Retenir une information en particulier comme référence parce qu'elle a été la première acquise sur un sujet ou qu'elle apparaît a priori comme particulièrement importante.
- › **Effet de halo:** Porter un jugement général sur une personne ou une chose à partir de la perception d'une caractéristique précise.
- › **Biais de désirabilité sociale:** Chercher à se présenter de façon favorable devant d'autres individus.
- › **Biais d'essentialisme:** Présumer du caractère fixe, immuable ou naturel d'un trait, d'une personne, d'un groupe ou d'un phénomène social.
- › **Biais d'omission:** Considérer qu'un tort causé par une action est pire qu'un autre causé par l'inaction.

Culture

Ensemble de manières de penser, de ressentir et d'agir, plus ou moins formalisées, qui sont partagées et qui permettent ainsi de réunir des personnes en collectivités particulières et distinctes. La culture comprend les arts et les lettres, mais aussi les modes de vie, les règles qui encadrent les systèmes juridiques et politiques, les traditions et les croyances. La culture première désigne les repères et les évidences du quotidien, souvent intériorisés depuis l'enfance, tandis que la culture seconde est constituée par l'ensemble des œuvres, des systèmes de signification et des symboles que l'humanité a produits pour réfléchir à la culture première par une mise à distance, en dialogue avec les autres. La culture est à la fois héritage et devenir des collectivités.

Dialogue

Acte de pensée intentionnel qui se déroule à l'intérieur de soi ou en interaction avec les autres et qui vise la reconnaissance et la compréhension des différents points de vue sur une réalité culturelle. Le dialogue contribue à unir plutôt qu'à séparer et prend la forme d'une progression de la pensée par l'intégration d'une pluralité de connaissances, de points de vue et d'expériences.

Erreur de raisonnement

Raisonnement erroné bien qu'il semble valide.

- › **Double faute:** Consiste à tenter de justifier un comportement en signalant que d'autres font la même faute ou pire encore.
- › **Faux dilemme:** Consiste à présenter deux options comme les seules possibles. Comme l'une est indésirable, l'autre est inévitablement le choix à faire.
- › **Argument d'autorité:** Consiste à faire appel incorrectement ou abusivement à l'autorité d'une personne pour appuyer un argument.
- › **Appel au stéréotype:** Consiste à faire appel à une image figée d'un groupe de personnes sans tenir compte des singularités. Cette image est généralement négative et basée sur des renseignements faux ou incomplets.
- › **Appel à la popularité:** Consiste à justifier l'idée que quelque chose est vrai ou acceptable par le simple fait qu'un grand nombre de personnes l'affirme, sans en avoir vérifié l'exactitude.
- › **Généralisation abusive:** Consiste à passer d'un jugement portant sur un ou quelques cas à une conclusion générale, sans s'assurer que l'échantillonnage est assez représentatif pour que la conclusion soit valide.
- › **Attaque personnelle:** Consiste à attaquer une personne de manière à détruire sa crédibilité plutôt que son argumentation.

	› Appel au clan : Consiste à faire accepter ou rejeter un argument parce qu'il est soutenu par une personne ou un groupe de personnes jugés estimables ou non estimables. › Caricature : Consiste à déformer la position ou la pensée de quelqu'un, notamment en la radicalisant ou en la simplifiant, afin de la rendre non crédible. › Appel à la tradition : Consiste en une argumentation qui se présente comme justifiée du seul fait qu'elle est soutenue par une tradition. › Appel à la nouveauté : Consiste en une argumentation qui se présente comme justifiée du seul fait qu'elle est nouvelle ou inédite. › Appel aux émotions : Consiste à détourner l'attention vers des réalités d'ordre affectif sans lien avec l'objet du débat. › Appel à l'ignorance : Consiste à détourner l'attention vers l'idée selon laquelle la fausseté d'une argumentation n'a pas encore été établie. › Fausse analogie : Consiste à tenter de justifier une conclusion à l'aide d'une analogie établie entre deux phénomènes qui ne sont pas suffisamment semblables pour justifier ce procédé. › Pente fatale : Consiste à affirmer qu'une action entraînera une situation épouvantable en raison d'un enchaînement de causes et d'effets qui, après examen, se révèle douteux, voire impossible. › Fausse causalité : Consiste en une argumentation qui s'appuie sur un lien douteux de cause à effet entre deux phénomènes. › Appel au complot : Consiste à conclure qu'une personne ou un groupe de personnes qui profitent d'une situation en sont l'origine ou la cause sans preuve suffisante.
Éthique	Domaine de la philosophie qui étudie les valeurs et les normes qui sous-tendent les conduites dans la recherche du bien, du bon et du juste. Il s'agit d'une démarche réflexive, critique et rationnelle portant sur les actions acceptables ou à privilégier dans les situations où il y a des tensions entre des valeurs, des normes, des règles, des conduites, des préférences, des expériences et des ressentis ou lorsqu'il est difficile ou impossible de satisfaire tout le monde. Il existe trois approches principales en éthique normative : 1) conséquentialiste, 2) déontologique et 3) de la vertu.
Formes de dialogue	› Narration : Récit détaillé, écrit ou oral, d'une suite de faits, d'événements ou d'expériences. › Conversation : Échange entre deux ou plusieurs personnes réalisé dans le but de partager des idées ou des expériences. › Discussion : Échange suivi et structuré d'opinions, d'idées ou d'arguments réalisé dans le but d'en faire l'examen. › Entrevue : Rencontre concertée visant à interroger une personne (ou plusieurs) sur ses activités, ses idées, ses expériences, etc. › Table ronde : Rencontre tenue entre quelques personnes choisies pour leurs connaissances sur une question donnée dans le but d'exposer leurs points de vue respectifs, de dégager une vision d'ensemble et de permettre des échanges avec un auditoire. › Délibération : Examen, réalisé en soi ou avec d'autres personnes, des différents aspects d'une question (faits, intérêts en jeu, normes et valeurs, conséquences probables d'une décision, etc.) pour en arriver à une décision. › Débat : Échange encadré qui a lieu entre des personnes ayant des avis différents sur un sujet controversé et qui met en évidence les arguments soutenant chaque position.
Jugement	Idée qui privilégie un fait ou une réalité, une valeur, une prescription ou une préférence.

Moyens pour appuyer ses idées

- › **Donner des exemples** : Valider ou illustrer une idée en faisant référence à un acte, à un événement, à un personnage ou à une chose précise.
- › **Faire des liens avec les idées des autres** : Relier une idée aux autres émises précédemment, que ce soit en cours de dialogue ou pour soi-même.
- › **Définir** : Préciser une idée en en indiquant des caractéristiques principales et distinctives.
- › **Donner des raisons** : Chercher à légitimer une idée en l'appuyant sur des arguments.
- › **Distinguer** : Mettre en évidence des caractéristiques permettant de différencier deux éléments en apparence semblables.
- › **Formuler un désaccord** : Proposer une idée différente de celle d'une ou de plusieurs autres personnes. L'expression d'un désaccord doit être appuyée d'exemples, de raisons ou de contre-exemples.
- › **Donner des contre-exemples** : Présenter un exemple pour invalider une idée (affirmation, règle ou énoncé) présentée comme universelle).
- › **Reformuler les propos des autres** : Reprendre en ses mots une idée afin d'en assurer la compréhension.
- › **Résumer** : Présenter une idée de façon concise en en conservant les éléments essentiels à des fins de compréhension ou de comparaison.
- › **Examiner l'envers d'une position** : Mettre à l'épreuve une idée en imaginant un point de vue opposé. Cet exercice s'avère pertinent lorsqu'une idée fait consensus.
- › **Nuancer** : Faire apparaître des variations dans quelque chose qui était auparavant perçu comme uniforme ou, au contraire, atténuer les contrastes ou les différences entre deux choses perçues auparavant comme différentes. L'habileté à nuancer permet d'éviter, entre autres, les généralisations ou les préjugés.
- › **Faire des analogies** : Comparer deux situations différentes, mais dont certains aspects sont semblables. L'analogie sert souvent à faire comprendre quelque chose par un parallèle avec une situation plus connue.
- › **Dégager des présupposés** : Mettre en évidence, dans les idées, ce qui est sous-entendu ou préalablement admis sans être dit.
- › **Distinguer degré et nature** : Déterminer à partir de critères si deux ou plusieurs éléments sont en continuité (différence de degré) ou en rupture logique (différence de nature), s'ils relèvent du même phénomène ou non.

Norme

Règle, manière de penser ou comportement attendu, plus ou moins formellement, dans la société ou à l'intérieur d'un groupe particulier. Servant de guide orientant l'action, la norme est plus ou moins contraignante selon qu'elle est plus ou moins partagée par les membres d'un groupe. Le non-respect ou la transgression de la norme peut occasionner une sanction.

Perspective

Manière de regarder, de percevoir ou d'envisager le monde qui est située socialement et qui est reliée aux expériences et aux différents groupes d'appartenance.

Point de vue

Articulation des idées qu'il est possible d'avoir sur une question éthique. Ces idées s'appuient sur différents repères.

Question éthique

Question portant sur un sujet de réflexion ou un problème à résoudre concernant des principes, des valeurs et des normes que se donnent une personne ou les membres d'un groupe pour guider et réguler leur conduite.

Raisonnement

Enchaînement logique d'idées liées entre elles et menant à une conclusion.

Réalité culturelle

Élément de la culture. Dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise* au secondaire, les réalités culturelles correspondent aux thèmes, qui regroupent un ensemble de concepts obligatoires nécessaires à leur étude et qui sont étudiés en contexte québécois.

Relation sociale	Série d'interactions directes ou indirectes entre des personnes, des groupes ou des institutions. Les relations sociales possèdent une profondeur historique, car chaque interaction repose sur les précédentes et influence les suivantes. Elles sont au cœur de la production de la culture et de la société. Il existe plusieurs formes de relations sociales, notamment de coopération, de concurrence, hiérarchiques, égalitaires, collaboratives, conflictuelles, formelles ou informelles.
Repère	Ressource de l'environnement social et culturel à laquelle on se réfère pour alimenter et éclairer sa réflexion éthique. Il existe pour la réflexion éthique différents types de repères pertinents qui couvrent les différentes dimensions de l'expérience humaine : des repères légaux et réglementaires, scientifiques, historiques, artistiques, techniques, expérientiels (notamment affectifs, spirituels et pratiques), moraux, normatifs, religieux, traditionnels, intellectuels, etc.
Sociologie	Science sociale qui étudie les relations entre les individus et entre les groupes. Sa démarche critique d'observation et d'analyse permet, en explicitant les règles, les normes, les codes, les significations et les mécanismes sociaux qui sont au fondement des réalités culturelles, d'examiner les évidences et les idées spontanées.
Stratégie de recherche	Ensemble des choix qui concernent la manière de recueillir les informations pertinentes pour l'étude de réalités culturelles. Comprend le choix de l'approche méthodologique (recherche documentaire ou enquête empirique) et des techniques de recherche utilisées.
Techniques de recherche empirique	› Observation directe : L'observation peut être formelle (avec une grille d'observation) ou informelle (sans grille). Elle permet de collecter des informations observables à propos des comportements humains dans une situation donnée. On parle d'observation directe quand l'observateur reste à l'écart de la situation et d'observation participante quand il joue un rôle actif dans la situation, par exemple s'il fait partie d'un groupe à l'étude. › Questionnaire (ou sondage) : Le questionnaire vise à collecter, à propos d'une question, les réponses d'un échantillon de personnes plus ou moins grand. › Entretien : L'entretien, individuel ou de groupe, peut se faire de façon plus ou moins dirigée (avec des questions rédigées à l'avance). Il permet, entre autres, de collecter des informations sur les expériences, les perceptions et les perspectives de personnes à propos de réalités culturelles à l'étude, afin de mieux les comprendre.
Types de jugement	› Jugement de réalité (ou de fait) : Proposition établissant un constat qui se veut vraisemblable ou véridique par rapport à des faits observables, à un événement ou au témoignage d'une personne. Un jugement de réalité peut être faux. › Jugement de valeur : Proposition privilégiant une norme ou une valeur, un devoir ou une obligation morale. › Jugement de prescription : Proposition qui est émise sous la forme d'une recommandation, d'un ordre ou d'un conseil et qui incite à poser une action, à modifier une situation ou à résoudre un problème. › Jugement de préférence : Proposition dont le contenu exprime une appréciation ou une aversion personnelle (une préférence) à l'endroit de quelque chose.
Types de raisonnement	› Raisonnement déductif : Raisonnement qui consiste à passer d'une règle générale à des situations particulières ou singulières. › Raisonnement inductif : Raisonnement qui consiste à produire une règle générale à partir de l'observation de plusieurs situations particulières ou singulières ayant des caractéristiques communes. › Raisonnement par analogie : Raisonnement qui consiste à soutenir une idée en affirmant que deux situations se ressemblent, sont proportionnelles ou équivalentes puisqu'elles partagent suffisamment de caractéristiques similaires.
Valeur	Caractère attribué à des choses, à des attitudes ou à des comportements qui servent de référence morale pour désigner les comportements souhaitables. Les significations et l'importance accordées aux valeurs varient selon les contextes.

ANNEXE 2 : NOTIONS D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ AU SECONDAIRE

Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* est le principal véhicule par lequel le Programme de formation de l'école québécoise intègre l'éducation à la sexualité à l'école. L'éducation à la sexualité en milieu scolaire est néanmoins une responsabilité partagée par l'ensemble du personnel scolaire en collaboration avec des partenaires externes. Les contenus en éducation à la sexualité présents dans le programme d'études *Culture et citoyenneté québécoise* ne constituent, en ce sens, qu'un des éléments de l'offre globale d'éducation à la sexualité en milieu scolaire.

Dans le but que soit offerte aux élèves une éducation à la sexualité pertinente en fonction de leur développement psychosexuel, cette annexe présente des précisions relatives aux éléments de contenu à aborder dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise* pour chaque thème qui contient des notions d'éducation à la sexualité. **Les concepts principaux et particuliers identifiés dans la thématisation sont obligatoires. Tous les autres contenus de cette annexe sont recommandés.**

ÉDUCATION À UNE SEXUALITÉ GLOBALE, POSITIVE ET INCLUSIVE

La sexualité est un aspect fondamental de la vie de toutes les personnes dès leur naissance et se développe tout au long de la vie. Elle comporte plusieurs dimensions qui s'expriment et se vivent de différentes façons selon l'âge et le niveau de développement de chacune et de chacun. Les élèves du secondaire ont besoin d'une éducation à la sexualité qui présente une vision positive de celle-ci, qui intègre l'ensemble de ses dimensions et qui s'appuie sur des informations fiables. En effet, les élèves ont accès à différentes sources d'information sur la sexualité (pairs, famille, médias, etc.) qui véhiculent parfois des informations contradictoires, incomplètes ou inexacts.

Ainsi, dans le cadre du programme *Culture et citoyenneté québécoise*, l'éducation à la sexualité privilégie une vision globale, positive et inclusive de la sexualité pour permettre aux élèves non seulement d'acquérir des connaissances, mais aussi de développer des attitudes et des comportements respectueux et égaux. L'éducation à la sexualité s'appuie sur des valeurs telles que l'égalité de sexe et de genre, le respect de la diversité, le respect de l'intégrité physique et psychologique, le sens des responsabilités et le bien-être.

Bien que le personnel enseignant soit libre d'aborder les thèmes et les éléments de contenu du programme dans l'ordre de son choix, il est recommandé de planifier soigneusement les apprentissages en éducation à la sexualité afin d'éviter que les questions les plus délicates et intimes soient abordées trop tôt dans l'année scolaire ou à la toute fin de celle-ci. Par exemple, les contenus en lien avec la prévention de la violence ne devraient pas être les premiers ni les derniers offerts au cours de l'année. Il est préférable de commencer et de terminer par des contenus positifs (relations égaux, mutualité, etc.) plutôt que par des thèmes plus délicats.



OUTIL COMPLÉMENTAIRE 1^{re} SECONDAIRE IDENTITÉS ET APPARTENANCES

CONCEPTS PRINCIPAUX (obligatoires)

Identité

Socialisation

☑ Concepts particuliers (obligatoires)

› Notions et exemples associés en lien avec la sexualité

☑ Dimensions de l'identité

- › Compréhension des différentes dimensions de l'identité personnelle, dont l'identité de sexe et de genre

☑ Transformation identitaire à l'adolescence

- › Transformations liées à la puberté
 - Transformations physiques et psychologiques
- › Entrée dans l'adolescence et affirmation progressive de l'autonomie en matière de sexualité
 - Globalité et dimensions de la sexualité (biologique, psychoaffective, socioculturelle, relationnelle, éthique)
 - Processus d'individuation et construction de choix personnels (souhaits, besoins et limites)
 - Stratégies de recherche d'information et d'aide en lien avec la sexualité
- › Construction de l'image corporelle
 - Pensées, sentiments et attitudes à l'égard de son corps
 - Influence des normes et des messages sur l'image corporelle
 - Influence de la perception de son corps sur l'expression de la sexualité
 - Bénéfices d'une image corporelle positive

☑ Orientation sexuelle

- › Rôle de l'attraction et des sentiments amoureux dans la prise de conscience de son orientation sexuelle
 - Caractère graduel de la prise de conscience de son orientation sexuelle
- › Situations qui peuvent susciter un questionnement sur son orientation sexuelle
 - Sentiments associés à la découverte de son orientation sexuelle
- › Facteurs qui contribuent ou font obstacle à l'acceptation de son orientation sexuelle

☑ Éveils amoureux et sexuel

- › Manifestations de l'amitié, de l'amour et de l'attraction à l'adolescence
 - Rôle de la puberté
- › Manifestations à l'intérieur de soi, dans ses attitudes et ses comportements
 - Évolution des relations avec les pairs, désir de plaire

☑ Socialisation de genre

- › Exploration de nouvelles normes en matière de sexualité
 - Stéréotypes et normes de genre
 - Rôles sexuels et de genre
 - Développement de l'identité de sexe et de genre
 - Expression de genre



OUTIL COMPLÉMENTAIRE 2^e SECONDAIRE AUTONOMIE ET INTERDÉPENDANCE

CONCEPTS PRINCIPAUX (obligatoires)

Relations intimes à l'adolescence

☑ Concepts particuliers (obligatoires)

› Notions et exemples associés en lien avec la sexualité

☑ Trajectoires amoureuses

- › Caractéristiques et représentations des relations amoureuses à l'adolescence
- Diversité des trajectoires amoureuses
- Normes et pressions sociales positives et négatives
- Importance accordée au fait de vivre une relation amoureuse
- Premières expériences liées à l'attirance et aux fréquentations amoureuses
- Nature et intensité des sentiments d'amitié, d'amour et d'attirance
- Ambivalence par rapport à l'expression de ses sentiments
- Séduction et comportements d'approche

☑ Mutualité

- › Bénéfices d'une relation amoureuse basée sur la mutualité
- Prise en compte de ses besoins et de ceux du ou de la partenaire (aimer et être aimé, s'affirmer et être écouté, reconnaître l'autre et être reconnu, se sentir en sécurité, avoir un espace pour soi et laisser de l'espace à l'autre dans la relation, etc.)
- Intimité affective (réciprocité des sentiments, souci de soi et de l'autre, confiance et proximité émotionnelle)

☑ Agir sexuel

- › Caractéristiques de l'agir sexuel à l'adolescence
- Définition de l'agir sexuel (comportements d'affection, comportements sexuels génitaux ou non, dont la masturbation) et du désir sexuel
- Caractères exploratoire et progressif de l'agir sexuel
- Manifestations de l'excitation sexuelle
- Place de l'engagement affectif
- Normes et préjugés au regard de l'agir sexuel à l'adolescence
- › Éléments qui peuvent soutenir les choix en matière d'agir sexuel en vue de vivre une expérience positive
- Connaissance de soi et affirmation de soi
- Expression et respect des limites de chaque personne
- Caractéristiques de la relation avec l'autre (nature et intensité des sentiments partagés, niveau d'aisance et de confiance, respect mutuel des limites, etc.)
- Pression réelle ou perçue, anticipation d'implications positives ou négatives
- Obtention et utilisation d'un moyen de protection pour réduire les risques de grossesse non planifiée et d'infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS)

☑ Défis relationnels

- › Défis vécus en contexte de relations amicales et de premières fréquentations amoureuses
- Divergences concernant les attentes, les besoins, les motivations et les limites
- Confiance, jalousie, loyauté et infidélité
- Rupture et peine d'amour
- › Résolution des conflits dans une relation amoureuse
- Comportements qui favorisent la résolution de conflits
- Raisons et façons de rompre
- Recherche d'aide et de solutions lorsque les conflits perdurent

☑ Consentement et violence sexuelle

- › Compréhension du consentement sexuel dans le but de pouvoir reconnaître une situation de violence sexuelle
- Composantes du consentement et contextes d'invalidité de celui-ci
- Consentement en contexte virtuel
- Manifestations de la violence sexuelle
- Partage non consensuel d'images intimes
- › Répercussion des fausses représentations et des préjugés liés à la violence sexuelle
- Fausses représentations et préjugés quant à la personne victime de violence et à celle qui la commet, ou en fonction du genre ou du contexte
- Répercussions sur la reconnaissance de la violence sexuelle
- Répercussions sur les personnes victimes (attribution du blâme, obstacles à la recherche de soutien, sentiments vécus)
- › Pouvoir d'agir pour prévenir et dénoncer des situations de violence sexuelle et soutenir une personne victime
- Habiletés préventives dans différents contextes
- Vécu des personnes victimes
- Réactions et attitudes aidantes chez une personne confidente
- Ressources d'aide pour les personnes victimes, témoins et auteurs de violence sexuelle



OUTIL COMPLÉMENTAIRE 4^e SECONDAIRE RELATIONS ET BIENVEILLANCE

CONCEPTS PRINCIPAUX (obligatoires)

Expériences intimes positives

Communication numérique

☒ Concepts particuliers (obligatoires)

› Notions et exemples associés en lien avec la sexualité

☒ Désir et plaisir sexuels

- › Place du désir et du plaisir dans l'agir sexuel
- Place du désir et des fantasmes amoureux et sexuels
- Place du plaisir psychologique et physique
- Phases de la réponse sexuelle (désir, excitation, orgasme, détente)

☒ Intimités affective et sexuelle

- › Facteurs qui influencent les relations sexuelles à l'adolescence
- Contexte et types de relations (relations avec ou sans engagement, relation sexuelle planifiée ou non, protégée ou non, en contexte de consommation d'alcool ou de drogues, etc.)
- Motivations internes et externes
- Capacité d'intimité sexuelle (communication mutuelle des désirs et des besoins, expression et échange de comportements sexuels, sentiment de bien-être dans sa sexualité, etc.)
- › Rôle des intimités affective et sexuelle dans les expériences affectives positives
- Communication, confiance, partage d'activités, de champs d'intérêt et de points de vue, souci de soi et de l'autre, capacité d'affirmation et de négociation, etc.
- Réciprocité et dynamique relationnelle (interdépendance ou contrôle)

☒ Relations égalitaires et respect de soi

- › Prise de décision libre et éclairée dans l'expression de sa sexualité
- Rappel des composantes du consentement sexuel
- › Normes différenciées par rapport à l'agir sexuel (pratique du deux poids, deux mesures selon le genre)
- › Responsabilité individuelle et partagée dans l'adoption de comportements sexuels sécuritaires au regard des risques de grossesse non planifiée et d'infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS)
- Perceptions des risques et des impacts
- Contextes et barrières en lien avec l'adoption de comportements sexuels sécuritaires
- Attentes et perceptions selon le genre et l'orientation sexuelle

☒ Violence dans les relations intimes

- › Manifestations de la violence en contexte amoureux
- Formes, manifestations, signes annonciateurs et continuum de la violence
- Portrait à l'adolescence
- Dynamiques de genre
- › Moyens d'agir pour prévenir ou faire cesser la violence en contexte amoureux
- Pouvoir d'agir des personnes victimes, témoins ou auteures de violence ainsi que des confidentes et confidents
- Soutien social, recherche d'aide et obstacles (pour les personnes victimes, témoins et auteures de violence)

☒ Expression numérique de la sexualité

- › Différences dans l'expression de soi et de la sexualité dans l'espace public et dans l'espace privé, en contexte numérique
- Présentation de soi
- Séduction en ligne
- Partage d'images intimes (sextage)



OUTIL COMPLÉMENTAIRE 4^e SECONDAIRE

JUSTICE ET DROIT

CONCEPT PRINCIPAL (obligatoire)

Encadrement juridique de la vie amoureuse et sexuelle

☒ **Concepts particuliers (obligatoires)**

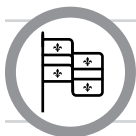
› Notions et exemples associés en lien avec la sexualité

☒ **Consentement et violence sexuelle**

- › Lois et crimes liés au consentement et à la violence sexuelle
- *Consentement dans le Code criminel*
- *Demandes répétées et partage consensuel et non consensuel d'images intimes, pornographie juvénile*
- *Cyberviolence*
- *Exploitation sexuelle des personnes mineures*
- *Matériel sexuellement explicite*

☒ **Violence conjugale**

- › Définition juridique de la violence conjugale
- *Actes commis en contexte conjugal qui constituent des crimes*



OUTIL COMPLÉMENTAIRE 4^e SECONDAIRE
CULTURE ET PRODUCTIONS SYMBOLIQUES

CONCEPT PRINCIPAL (obligatoire)

Représentations de la sexualité

› Notions et exemples indicatifs en lien avec la sexualité

- › Représentations de la sexualité dans divers espaces
 - Représentations positives et négatives de la sexualité dans l'espace public et influence de ces représentations
 - Sexualisation de l'espace public
 - Normes, valeurs et messages sur la sexualité provenant des médias et du matériel sexuellement explicite (ex. : pornographie)
 - Standards de beauté et idéaux corporels, diversité corporelle



OUTIL COMPLÉMENTAIRE 5^e SECONDAIRE QUÊTE DE SENS ET VISIONS DU MONDE

CONCEPTS PRINCIPAUX (obligatoires)

Construction de soi

Intégration sociale et culturelle

☒ Concepts particuliers (obligatoires)

› Notions et exemples associés en lien avec la sexualité

☒ Agentivité sexuelle et affirmation de soi

- › Aspects qui permettent de bien vivre sa sexualité tout au long de sa vie
- Capacité à prendre des décisions, à s'affirmer, à nommer ses besoins et ses désirs
- Image corporelle positive d'un point de vue sexuel
- Capacité à éprouver du plaisir sexuel (seul et avec une ou un partenaire)

☒ Réflexion sur soi et introspection

- › Capacité d'introspection en lien avec la globalité et l'expression de la sexualité
- Rôle dans l'épanouissement et le bien-être
- Apprentissages tirés des relations interpersonnelles et amoureuses antérieures

☒ Relations interpersonnelles, affectives et amoureuses

- › Éléments qui favorisent des relations interpersonnelles, affectives et amoureuses significatives
- Équilibre entre dépendance et autonomie et dans la place attribuée aux relations interpersonnelles, affectives et amoureuses
- Composantes de la capacité d'intimité affective (maintien de son identité et d'une image de soi qui correspond à ses valeurs et à sa personnalité, révélation de soi et accueil de l'autre, réciprocité des sentiments, engagement, expression de ses besoins, confiance)
- Réciprocité relationnelle

☒ Choix relatifs à l'âge adulte

- › Grossesse non planifiée
- Visions de la grossesse à l'adolescence
- Issues possibles de la grossesse
- Droits reproductifs et accès aux moyens de contraception
- Responsabilités
- Stigmatisation et jugements
- › Sens civique en matière d'infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS)
- Responsabilités individuelles et collectives
- Évaluation des risques d'ITSS dans divers contextes
- Stigmatisation et jugements



OUTIL COMPLÉMENTAIRE 5^e SECONDAIRE GROUPES SOCIAUX ET RAPPORTS DE POUVOIR

CONCEPTS PRINCIPAUX (obligatoires)

Inégalités sociales

Égalité et inclusion sociale

Mouvement social

☒ Concepts particuliers (obligatoires)

› Notions et exemples associés en lien avec la sexualité

☒ Sexisme et autres inégalités en lien avec le genre et la sexualité

- › Formes et effets des inégalités sociales en lien avec le sexe, le genre et la sexualité
 - Misogynie
 - Contrôle du corps et des capacités reproductives des femmes
 - Division sexuelle du travail
 - Hétéronormativité et homo-, lesbo-, bi- et transphobie
 - Violences fondées sur le sexe et le genre

☒ Politiques publiques égalitaires

- › Égalité de droit et égalité de fait
- › Mécanismes en place et choix collectifs en matière de mobilisation contre les inégalités de sexe et de genre ainsi que contre les violences qui concernent la sexualité et les relations intimes et interpersonnelles
 - Politiques publiques
 - Lois

☒ Pratiques égalitaires

- › Partage du travail domestique et de la charge mentale, conscientisation, sensibilisation

- › Féminisme, mouvement LGBTQ+, réseau d'organismes communautaires

GLOSSAIRE DES CONCEPTS PARTICULIERS ET DES NOTIONS EN ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

1^{re} SECONDAIRE

Image corporelle	Ensemble des sentiments, des attitudes et des perceptions d'une personne par rapport à son propre corps et à son apparence physique. Cette perception s'acquiert au cours du développement et à travers les relations sociales. Elle peut fluctuer au cours de la vie.
Éveils amoureux et sexuel	Période d'éveil à l'autre vécue lors de la puberté. Cette période amène les personnes à vivre des émotions intenses, à ressentir des sensations d'attrance et des sentiments amoureux et à s'interroger sur leur capacité de séduire ainsi que sur le désir de plaire, d'être apprécié et de gagner l'estime des autres. Les éveils amoureux et sexuel sont associés à la prise de conscience progressive de son orientation sexuelle.
Orientation sexuelle	Attrance affective et/ou sexuelle envers des personnes de sexe ou de genre différent, de même sexe ou genre, de plus d'une catégorie de sexe ou de genre, ou encore indépendamment de la catégorie de sexe ou de genre, et qui peut se manifester par des sentiments, des désirs, des comportements et/ou une auto-identification.
Socialisation de genre	Processus continu par lequel un individu adopte les manières de penser, de ressentir et d'agir qui sont attribuées à la catégorie de sexe ou de genre à laquelle il est associé. La socialisation de genre a lieu dans tous les espaces de socialisation et varie selon les milieux et les expériences individuelles.
Sexe	Catégorie sociale qui répartit la population entre femmes et hommes à partir de caractéristiques physiologiques.
Genre	Processus social et historique de différenciation et de hiérarchisation des femmes et des hommes, ainsi que du féminin et du masculin. Le genre s'observe à travers les normes, les comportements et les significations accordées à ces catégories, qui sont les pôles d'un spectre comprenant une multitude de possibilités.
Identité de sexe et de genre	Conscience ou conviction d'appartenir ou non à l'une ou l'autre des catégories de sexe et de genre.

Annexe 2 : Notions d'éducation à la sexualité au secondaire

2^e SECONDAIRE

Trajectoire amoureuse	Suite d'événements en lien avec les expériences amoureuses (attirance, séduction, relations amoureuses, etc.) qui peuvent être vécus par une personne et dont l'ordre peut varier d'une personne à l'autre.
Relation amoureuse	Relation intime entre des personnes qui peuvent ressentir une attirance réciproque, de l'affection, de l'amour et de l'attachement. Une telle relation peut notamment être un contexte propice à divers rapprochements intimes ou activités sexuelles.
Mutualité	Échange d'actes ou de sentiments équivalents entre des personnes en relation. Une relation amoureuse basée sur la mutualité est une relation où les partenaires tiennent compte de leurs propres besoins et de ceux de l'autre, partagent une intimité affective et se sentent proches l'un de l'autre.
Défis relationnels	Difficultés d'arrimage entre les attentes, les besoins, les motivations et les limites des personnes impliquées dans une relation. Ces difficultés peuvent mener à un conflit à surmonter.
Agir sexuel	Ensemble de comportements qui peuvent se produire avec ou sans partenaire et qui comprennent des gestes d'affection et/ou des activités sexuelles, génitales ou non.
Consentement sexuel	Accord volontaire, clair, libre et éclairé d'une personne qui accepte de se livrer à une activité sexuelle. Le consentement n'est pas possible si la personne est endormie, inconsciente ou intoxiquée, ou si elle agit sous la contrainte, la menace ou toute autre forme de pression. Le consentement peut être retiré à tout moment. À l'adolescence, le consentement est limité par d'autres critères, comme l'écart d'âge avant 16 ans et le type de relation. Par exemple, le consentement d'une personne mineure est impossible lorsque son ou sa partenaire est en position de confiance ou d'autorité ou s'il s'agit d'une situation de dépendance.
Violence sexuelle	Toute forme de violence qui est commise par le biais de pratiques sexuelles ou qui cible la sexualité, dont l'agression sexuelle, le harcèlement sexuel ou l'exploitation sexuelle. Cette notion s'étend également à toute autre inconduite se manifestant notamment par des gestes, des paroles, des comportements ou des attitudes à connotation sexuelle non désirés, dont les inconduites relatives aux diversités sexuelles ou de genre.

Annexe 2 : Notions d'éducation à la sexualité au secondaire

4^e SECONDAIRE

Désir sexuel	Élan, attirance, force intérieure qui incite à s'engager dans la séduction ou dans des comportements sexuels. Le désir sexuel peut se vivre à travers les pensées (ex. : fantasmes), les émotions et les ressentis (ex. : désir de proximité avec l'autre), et peut être accompagné de l'excitation sexuelle qui se vit dans le corps.
Plaisir sexuel	Sensation de bien-être psychologique et/ou physique associée à un fantasme ou à une activité sexuelle avec ou sans partenaire, génitale ou non.
Intimité affective	Processus de proximité interpersonnelle qui est fondé sur la confiance en soi et envers l'autre, qui est associé à l'échange d'expériences et de sentiments et qui permet aux partenaires de s'ouvrir mutuellement l'un à l'autre.
Intimité sexuelle	Processus de proximité interpersonnelle qui est fondé sur la confiance en soi et envers l'autre et qui permet le partage mutuel de ses sentiments, désirs et expériences dans l'expression de sa sexualité.
Relations égalitaires	Relations dans lesquelles les personnes ont les mêmes droits et responsabilités et reçoivent une reconnaissance équivalente.
Respect de soi	Attitude de considération et d'attention à l'endroit de ses besoins, de ses valeurs et de ses ressentis.
Violence dans les relations intimes	Tout comportement qui compromet l'intégrité physique, psychologique et sexuelle d'une personne dans le contexte d'une relation intime active ou passée, occasionnelle ou de longue date, dans le monde concret ou l'espace virtuel.

Annexe 2 : Notions d'éducation à la sexualité au secondaire

5^e SECONDAIRE

Agentivité sexuelle et affirmation de soi	Capacité à identifier ses besoins, ses désirs et ses limites, à les exprimer et à agir en concordance avec eux ainsi qu'à faire valoir et respecter avec confiance et autonomie ses décisions en matière d'agir sexuel.
Réflexion sur soi et introspection	Capacité de se connaître et de se comprendre qui favorise la prise de décision et l'expression de soi et de sa sexualité.
Relations interpersonnelles, affectives et amoureuses	Relations réciproques et significatives établies avec des personnes dans des contextes propices pour développer sa capacité d'intimité affective et partager, s'il y a lieu, son sentiment amoureux.
Sexisme	Attitude ou comportement discriminatoire fondé sur le sexe et/ou le genre.
Homophobie	Ensemble des attitudes négatives pouvant mener à l'humiliation, au rejet et à la discrimination, directs et indirects, exercés envers les personnes gaies, lesbiennes, bisexuelles ou d'autres orientations sexuelles.
Transphobie	Ensemble des attitudes négatives pouvant mener au rejet et à la discrimination, directs et indirects, exercés envers les personnes trans ou à l'égard de toute personne dont l'apparence ou le comportement ne se conforment pas aux stéréotypes de masculinité ou de féminité associés à son sexe assigné à la naissance.
Féminisme	Courant de pensée et mouvement social en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes.
Mouvement LGBTQ+	Ensemble d'actions individuelles et collectives organisées visant l'amélioration des droits et des conditions de vie des personnes issues de la diversité sexuelle et de la pluralité des genres.

ANNEXE 3 : PRISE EN COMPTE DES RÉALITÉS ET DES PERSPECTIVES AUTOCHTONES¹

Cette annexe vise à soutenir et à outiller le personnel enseignant dans la prise en compte des réalités et des perspectives autochtones dans le contexte de l'enseignement du programme *Culture et citoyenneté québécoise*. Elle présente des voies pour que les enseignantes et enseignants s'engagent dans un processus de rapprochement entre leur milieu scolaire et les communautés autochtones. Plus précisément, elle présente un bref portrait général des Premiers Peuples et offre des pistes de réflexion et des indications pédagogiques.

PORTRAIT DES PREMIERS PEUPLES DU QUÉBEC

Au Québec, sur l'ensemble du territoire, on compte 11 nations, soit 10 Premières Nations et la nation inuit. Celles-ci sont réparties en 55 communautés et 14 villages nordiques. Ces nations et communautés présentent beaucoup de variabilité, notamment en ce qui a trait aux langues, aux cultures, aux histoires, aux modes de vie et aux situations socioéconomiques. De plus, les Autochtones peuvent vivre au sein de communautés ou à l'extérieur de celles-ci, en milieu urbain ou rural. Plusieurs raisons peuvent expliquer que des personnes autochtones s'établissent à l'extérieur de leur communauté, notamment la disponibilité des services à la population, de l'emploi et de l'habitation. Il existe différentes cartes des nations, des communautés et des territoires autochtones au Québec.

¹ L'ensemble de cette annexe a été écrit en collaboration avec des partenaires autochtones.

SECTION 1 : COMMENT ABORDER LES RÉALITÉS ET LES PERSPECTIVES DES PREMIERS PEUPLES

Les réalités et les perspectives autochtones sont complexes, variées et souvent méconnues. Il importe donc que le personnel enseignant s'assure que les situations d'apprentissage et d'évaluation, les contenus de formation, les productions culturelles et l'iconographie qu'il emploie sont variés et témoignent de cette diversité avec justesse. L'objectif est d'éviter de reproduire des stéréotypes et des préjugés à l'égard des peuples autochtones par l'utilisation de représentations erronées. De plus, la rencontre avec les réalités et les perspectives autochtones peut susciter des réactions et des commentaires de la part des élèves. C'est pourquoi il est nécessaire de se préparer adéquatement, d'avoir recours à des informations fiables et de prévoir un temps d'enseignement approprié afin de permettre aux élèves de développer une pensée critique et des connaissances valides, notamment en exerçant leur capacité à distinguer les faits des opinions.

Voici quelques éléments à prendre en considération :

- › De manière générale, les Premiers Peuples accordent de l'importance à l'apprentissage tout au long de la vie en cohérence avec une vision holistique dans laquelle on conçoit un équilibre et une interrelation entre différentes composantes de la vie, dont la culture, la langue, le territoire, la nation, la communauté, les traditions, les ancêtres et l'environnement.
- › La présence des Autochtones sur l'ensemble du territoire se traduit dans le milieu scolaire, puisque les élèves peuvent fréquenter une école dans une communauté, une école du réseau public ou une école du réseau privé. Comme il n'existe pas de statistiques officielles sur les écoles fréquentées par les élèves autochtones, tous les enseignants et enseignantes du Québec sont susceptibles d'accueillir des élèves autochtones dans leur classe, parfois même sans le savoir.
- Tenir compte de la présence d'élèves autochtones dans sa classe nécessite de la flexibilité, de l'empathie et de la sensibilité relativement aux différentes réalités vécues par ces élèves. Par exemple, certains élèves pourraient ne pas vouloir être directement interpellés en lien avec leur identité et leur culture, alors que d'autres voudront s'exprimer à ce sujet.
- › Dans la compréhension des réalités et des perspectives autochtones, il importe d'avoir conscience et de tenir compte des effets intergénérationnels du colonialisme, notamment par l'intermédiaire des pensionnats autochtones et de la *Loi sur les Indiens*, sur les langues et les cultures autochtones, le rapport au territoire et la transmission des savoirs.
- Mis sur pied avec un objectif d'assimilation, les pensionnats autochtones ont affecté le développement linguistique, intellectuel, culturel et spirituel des enfants autochtones séparés de leurs proches. En raison de l'importance des aînés, des parents et de la collectivité dans la transmission orale de la langue, de la culture et des savoirs, ces pensionnats, qui ont été en fonction durant plusieurs décennies, ont encore à ce jour des impacts concrets sur les familles, les communautés et les relations intergénérationnelles.
- Adoptée en 1876, la *Loi sur les Indiens* détermine certains droits des personnes des Premières Nations, limite la portée de certains autres et, ce faisant, établit des différences avec ceux du reste de la population. Elle régit de nombreux aspects de la vie des Premières Nations, dont l'organisation sociale et politique, l'appartenance identitaire, la gestion du territoire et l'organisation des services qui s'adressent à leurs membres. Depuis son adoption, cette loi a eu des effets déstructurants majeurs sur le mode de vie, la culture, la langue et l'identité des membres des Premières Nations.
- Il existe un mouvement de réappropriation linguistique et culturelle qui implique une reprise de contrôle ainsi que l'affirmation et la diffusion des langues, des cultures et des identités autochtones.

Annexe 3 : Prise en compte des réalités et des perspectives autochtones

- › Il importe de porter une attention particulière aux images et aux objets utilisés en classe afin d'éviter la reproduction inappropriée de rituels et de réalités culturelles (vêtements et accessoires, pièces de théâtre, cérémonies, etc.).
 - Les images et les objets utilisés dans un cadre pédagogique doivent être analysés préalablement parce qu'ils sont parfois simplistes ou caricaturaux, ce qui peut conduire à reproduire des stéréotypes et des préjugés à l'endroit des personnes autochtones, lesquels influencent les comportements à leur égard. Il est préférable de privilégier des ouvrages et du matériel qui présentent des points de vue variés et des représentations diversifiées et contemporaines. Il est intéressant de se tourner vers du matériel conçu par des personnes ou des organisations autochtones de différentes nations ou en collaboration avec elles.
 - En ce qui concerne les objets, il faut éviter d'avoir une approche qui laisserait croire qu'un objet a la même signification et le même usage chez tous les Premiers Peuples. L'utilisation de certains objets en classe, *a fortiori* par une personne allochtone, demande par ailleurs d'être faite avec une certaine vigilance pour ne pas être considérée comme irrespectueuse.
 - Il peut être intéressant de visiter des musées et des communautés et de collaborer avec des personnes et des organisations autochtones pour les accueillir en classe.
- › Il est important que le personnel enseignant fasse preuve de sensibilité et réfléchisse à ses propres biais avant d'aborder les perspectives autochtones ou d'utiliser du matériel pédagogique. En cohérence avec la section du présent programme portant sur le rôle des enseignantes et enseignants, il évitera ainsi de véhiculer des conceptions erronées.
 - Lors de la recherche de matériel pédagogique (documents écrits, ressources audiovisuelles, représentations iconographiques, etc.), il est opportun de le contextualiser et de s'interroger : « Qui produit ce matériel ? », « Pourquoi est-il produit ? », « À quel public est-il destiné ? », « Qu'est-ce que ce matériel nous apporte comme connaissances ? », « Quelles sont les limites de ce matériel ? ».
- › Il faut porter attention à la terminologie et aux manières dont les Premiers Peuples se désignent eux-mêmes afin d'éviter d'employer des termes désuets, connotés négativement ou péjoratifs. Il est souhaitable d'utiliser les noms en langues autochtones pour faire référence aux communautés des Premiers Peuples. Différentes ressources produites par des organisations autochtones existent à ce sujet.

Annexe 3 : Prise en compte des réalités et des perspectives autochtones

SECTION 2 : INDICATIONS PÉDAGOGIQUES EN LIEN AVEC LES COMPÉTENCES

Le développement par les élèves des compétences du programme *Culture et citoyenneté québécoise* peut se faire à la lumière des considérations générales présentées dans la section 1 de cette annexe. Voici quelques pistes de réflexion :

ÉTUDIER DES RÉALITÉS CULTURELLES

Circonscrire l'objet d'étude

PISTES PÉDAGOGIQUES

Puisque les Premiers Peuples valorisent particulièrement la transmission de connaissances par l'oralité, la mise en pratique et l'expérience, plutôt que par l'écriture, il est important que les élèves ne se limitent pas à l'utilisation de documents écrits quand ils recueillent des informations (données primaires et/ou sources secondaires) relatives aux perspectives et aux réalités autochtones. En ce sens, l'utilisation de vidéos, d'images et de récits, par exemple, peut représenter de manière appropriée des réalités et des perspectives autochtones. Rencontrer des personnes autochtones s'avère également une avenue pertinente.

Lors de l'étude de réalités autochtones, il est souhaitable que les enseignantes et enseignants amènent les élèves à recourir à des connaissances et à des ressources qui sont produites par des organisations et des personnes autochtones ou en collaboration avec celles-ci. Lorsque des enquêtes auprès de personnes autochtones sont entreprises, il est intéressant de prendre connaissance des réflexions relatives à l'éthique de la recherche en contexte autochtone.

Analyser les relations sociales

PISTES PÉDAGOGIQUES

Les élèves sont amenés à observer des réalités culturelles et à comparer les diverses significations qui se dégagent d'une analyse des relations sociales identifiées. Il est possible, dans ce contexte, de comparer les observations faites dans un milieu allochtone à celles réalisées dans un milieu autochtone ou d'examiner différentes réalités autochtones.

ÉTUDIER DES RÉALITÉS CULTURELLES

Évaluer les savoirs

PISTES PÉDAGOGIQUES

Les élèves sont amenés à contextualiser, à évaluer et à situer les savoirs en se questionnant sur les motivations des personnes et des organisations allochtones ou autochtones qui les ont produits, le public visé, la portée et les limites de ces savoirs. Lorsque les élèves considèrent les effets des biais sociocognitifs dans l'évaluation des savoirs, ils font aussi preuve de distance critique par rapport à leurs propres perspectives et aux biais qui peuvent intervenir dans leur manière de percevoir et d'analyser les réalités culturelles à l'étude. Ils sont également appelés à reconnaître les limites de leur interprétation. Par exemple, s'ils travaillent à partir d'informations qui viennent d'une nation autochtone, ils comprennent que leur interprétation ne sera pas nécessairement applicable à toutes les nations, communautés, familles ou personnes autochtones.

Exposer une compréhension enrichie

PISTES PÉDAGOGIQUES

En intégrant différentes perspectives dans une interprétation, les élèves peuvent tenir compte d'une ou de plusieurs perspectives des Premiers Peuples.

RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES

Dégager la dimension éthique d'une situation

PISTES PÉDAGOGIQUES

De nombreuses situations pertinentes concernant les Premiers Peuples, des organisations ou des personnes autochtones peuvent comporter une dimension éthique. En décrivant une telle situation, les élèves mobilisent des connaissances pertinentes qui sont en lien avec les Premiers Peuples. Les tensions qu'ils relèvent mettent en lumière des valeurs, des normes, des règles, des conduites, des expériences et des ressentis importants pour les personnes et les communautés autochtones concernées par cette situation.

Examiner une diversité de points de vue

PISTES PÉDAGOGIQUES

Dans les situations qui le permettent, il est pertinent, voire nécessaire d'amener les élèves à considérer des points de vue et des expériences de personnes ou d'organisations autochtones. Comparer les repères qui sont liés aux différents points de vue à l'étude permet de dégager des éléments de ressemblance et de différence entre des points de vue autochtones et allochtones ainsi que la diversité des points de vue au sein des communautés et des nations autochtones. Ces repères sont ensuite contextualisés, notamment au regard des normes et des règles propres à certains contextes autochtones.

RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES

Élaborer un point de vue

PISTES PÉDAGOGIQUES

Lorsque la situation le permet, les élèves sélectionnent des repères en prenant en considération ceux qui sont liés au point de vue des personnes et des organisations autochtones. Puis, ils tiennent compte de la réalité des Premiers Peuples dans leur évaluation des effets des réponses ou des actions possibles sur soi, les autres, les relations ou la société.

Dialoguer

PISTES PÉDAGOGIQUES

Dans la pratique du dialogue, si la situation à l'étude concerne des personnes ou des communautés autochtones, les élèves tiendront compte des points de vue, des ressentis et des expériences de celles-ci.

Il est possible de collaborer avec des organisations autochtones, notamment celles des domaines éducatif et communautaire, afin de faire venir en classe des personnes autochtones, comme des aînés, ou d'aller à leur rencontre. Il est ainsi possible de mobiliser différentes formes de dialogue, comme la narration, l'entrevue ou la table ronde, selon le contexte et l'intention pédagogique. Ce faisant, les élèves utilisent différents moyens pour s'enquérir des idées des autres et appliquent les conditions favorables au dialogue.

Lorsqu'un dialogue implique des personnes autochtones, il importe de tenir compte des particularités culturelles qui peuvent intervenir dans le cadre du dialogue (vocabulaire différent, importance accordée au non-verbal et au silence, etc.).

SECTION 3 : DÉFINITIONS DES CONCEPTS OBLIGATOIRES (PRINCIPAUX ET PARTICULIERS) RELATIFS AUX RÉALITÉS ET AUX PERSPECTIVES AUTOCHTONES

Vision holistique	Perspective qui considère que les différents aspects de la vie (physiques, sociaux, relationnels, affectifs, spirituels, territoriaux, expérientiels, etc.) forment un tout, sont interdépendants et ne peuvent se comprendre isolément.
Organisation politique des Premiers Peuples	Ensemble des organisations, des structures et des règles qui assurent le fonctionnement politique et administratif des nations et des communautés autochtones du Québec, qu'elles relèvent de la <i>Loi sur les Indiens</i> ou des communautés autochtones elles-mêmes.
Cultures autochtones	Manières de penser, de ressentir et d'agir (coutumes, pratiques, traditions, comportements sociaux, etc.) partagées par des collectivités autochtones. Il existe de nombreuses cultures autochtones au Québec, parmi lesquelles se trouvent des éléments de convergence et de divergence. Les cultures autochtones découlent d'un héritage et se transforment au contact d'un environnement dynamique et en évolution, notamment dans le processus de réappropriation culturelle.
Colonialisme	Idéologie qui légitime l'occupation et l'exploitation économique, politique ou sociale d'un territoire par une puissance étrangère. Le colonialisme génère des inégalités qui sont perceptibles notamment dans les politiques, les lois, les structures institutionnelles et les pratiques culturelles.
Réconciliation	Processus visant à établir et à maintenir une relation saine, respectueuse et réciproque entre les Autochtones et les allochtones. Bien que les moyens concrets pour parvenir à la réconciliation puissent varier selon les parties en présence ainsi que les situations et les réalités vécues localement, la réconciliation implique généralement : une prise de conscience des réalités autochtones; la reconnaissance des torts causés par le passé et des relations asymétriques qui persistent; une réflexion sur les changements sociaux, politiques et économiques devant avoir lieu pour transformer les relations entre les Premiers Peuples, les gouvernements, les institutions et la population en général.

education.gouv.qc.ca