

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

Secondaire

Version approuvée

Note au lecteur

Voici le programme d'éthique et culture religieuse du Programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement secondaire. Ce programme a été approuvé par la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport le 13 juillet 2007.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
Direction générale de la formation des jeunes
Direction des programmes
Québec, le 27 août 2007

Table des matières

| | |
|--|---------|
| PRÉAMBULE | Page 5 |
| PRÉSENTATION DU PROGRAMME | Page 8 |
| RELATIONS ENTRE LE PROGRAMME D'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE ET LES AUTRES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FORMATION | Page 14 |
| Relations avec les domaines généraux de formation | Page 14 |
| Relations avec les compétences transversales | Page 16 |
| Relations avec les autres domaines d'apprentissage | Page 17 |
| CONTEXTE PÉDAGOGIQUE | Page 19 |
| Planification des situations d'apprentissage et d'évaluation en éthique et culture religieuse | Page 19 |
| Climat de la classe | Page 24 |
| Rôle des élèves | Page 24 |
| Rôle de l'enseignant | Page 25 |
| Prise en compte de l'environnement | Page 26 |
| Ressources diversifiées | Page 27 |
| Évaluation des apprentissages | Page 28 |
| COMPÉTENCE 1 | Page 30 |
| Sens de la compétence | Page 30 |
| Composantes de la compétence | Page 30 |
| Critères d'évaluation | Page 34 |
| Attentes de fin de cycle | Page 34 |

| | |
|---|-------------|
| COMPÉTENCE 2 | Page 35 |
| Sens de la compétence | Page 35 |
| Composantes de la compétence | Page 35 |
| Critères d'évaluation | Page 39 |
| Attentes de fin de cycle | Page 39 |
| COMPÉTENCE 3 | Page 40 |
| Sens de la compétence | Page 40 |
| Composantes de la compétence | Page 40 |
| Critères d'évaluation | Page 44 |
| Attentes de fin de cycle | Page 44 |
| PROGRESSION DES APPRENTISSAGES D'UN CYCLE À L'AUTRE ET D'UNE ANNÉE À L'AUTRE AU DEUXIÈME CYCLE | Page 45 |
| Ressources à mobiliser | Page 46 |
| Contexte et modalités de réalisation | Page 49 |
| Démarche de l'élève | Page 52 |
| CONTENU DE FORMATION | Page 53 |
| Repères culturels | Page 53 |
| Notions et concepts | Page 54 |
| Contenu en éthique : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu | Page 56 |
| Contenu en culture religieuse : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu | Page 60 |
| Contenu relatif à la pratique du dialogue : indications pédagogiques et éléments de contenu | Page 66 |
| BIBLIOGRAPHIE | Page 74 |
| LISTE DES ANNEXES | Page 77 |

Préambule

Évolution cohérente

Le programme d'éthique et culture religieuse constitue l'aboutissement d'un long processus au cours duquel le système scolaire québécois est passé de structures et d'orientations essentiellement confessionnelles, catholiques et protestantes, à des structures entièrement laïques. Orientée vers l'émergence d'institutions scolaires respectueuses de la liberté de conscience et de religion de tous les citoyens, cette transformation s'est amorcée avec la réforme scolaire des années 1960, alors que l'État québécois décidait d'assumer pleinement sa mission publique d'éducation. Elle s'est opérée par étapes en tenant compte de l'évolution des mentalités.

Au tournant des années 2000, des décisions déterminantes ont marqué cette évolution :

- 1997 : Amendement de la Constitution canadienne afin de soustraire le Québec à l'obligation d'accorder des privilèges aux catholiques et aux protestants en matière scolaire;
- 1997 : Adoption d'une loi créant des commissions scolaires linguistiques pour remplacer les commissions scolaires confessionnelles;
- 2000 : Abolition des structures confessionnelles du système scolaire, tels les comités confessionnels et les postes de sous-ministres associés de foi catholique et protestante, de même que du statut confessionnel des écoles et du service d'animation pastorale;
- 2005 : Adoption d'une loi prévoyant, pour la rentrée scolaire de 2008, la mise en place d'un programme de formation commun d'éthique et de culture religieuse¹.

L'État québécois signifie ainsi sa volonté de compléter la déconfessionnalisation de tous les éléments du système scolaire public. Il reconnaît aussi l'importance des questions religieuses et éthiques dans la vie et l'évolution de la société québécoise.

¹ Afin d'assurer une transition harmonieuse, cette loi reconduit, pour une période de trois ans, le recours aux clauses dérogatoires qui permettent de déroger à l'application des articles des chartes canadienne et québécoise des droits et libertés qui sont visés par ces clauses.

Rupture et continuité

À partir de septembre 2008, les cours optionnels d'enseignement moral et d'enseignement moral et religieux catholique ou protestant offerts dans les écoles du Québec sont remplacés par une formation commune en éthique et en culture religieuse, obligatoire pour tous les élèves des réseaux public et privé. Tout en conservant leur spécificité, les deux volets de la formation accordent une place commune au dialogue et partagent les mêmes finalités : la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Le jumelage dans un même programme d'une formation en éthique et en culture religieuse s'inscrit dans une certaine continuité, puisque les programmes optionnels comportaient déjà un enseignement moral; il introduit toutefois divers points de rupture avec la façon dont l'enseignement moral aussi bien que l'enseignement religieux étaient conçus jusqu'à maintenant.

D'abord, d'un programme d'enseignement moral qui ne comportait pas de référence religieuse, mais où l'on développait déjà la pratique du dialogue moral et la réflexion éthique, on passe à un programme d'éthique qui tient compte d'éléments de la culture religieuse. Le choix de parler d'« éthique » plutôt que de « morale » souligne la priorité que l'on accorde à l'examen par les élèves des valeurs et des normes qui sous-tendent, dans diverses situations, les conduites humaines. Tout en cherchant à former des individus autonomes, capables d'exercer leur jugement critique, cette formation a aussi pour objectif de contribuer au dialogue et au vivre-ensemble dans une société pluraliste.

Ensuite, d'un enseignement confessionnel réservé aux catholiques et aux protestants, mais qui s'ouvrait déjà sur la diversité culturelle et religieuse, on passe à une formation commune pour tous en culture religieuse. Cette formation vise une compréhension éclairée des multiples expressions du religieux présentes dans la culture québécoise et dans le monde. Elle est dite « culturelle » parce qu'elle est axée sur la capacité de saisir le champ religieux dans ses diverses expressions dans le temps et l'espace. Elle permet la compréhension des signes dans lesquels s'exprime l'expérience religieuse des individus et des groupes qui contribuent à façonner la société. De plus, elle ne propose pas à l'élève un univers particulier de croyances et de repères moraux.

Changement d'orientations

Dans ce programme, la formation en éthique vise l'approfondissement de questions éthiques permettant à l'élève de faire des choix judicieux basés sur la connaissance des valeurs et des repères présents dans la société. Elle n'a pas pour objectif de proposer ou d'imposer des règles morales, ni d'étudier de manière encyclopédique des doctrines et des systèmes philosophiques.

Pour ce qui est de la formation en culture religieuse, elle vise la compréhension de plusieurs traditions religieuses dont l'influence s'est exercée et s'exerce toujours dans notre société. Sur ce chapitre, un regard privilégié est porté sur le patrimoine religieux du Québec. L'importance historique et culturelle du catholicisme et du protestantisme y est particulièrement soulignée. Il ne s'agit ni d'accompagner la quête spirituelle des élèves, ni de

présenter l'histoire des doctrines et des religions, ni de promouvoir quelque nouvelle doctrine religieuse commune destinée à remplacer les croyances particulières.

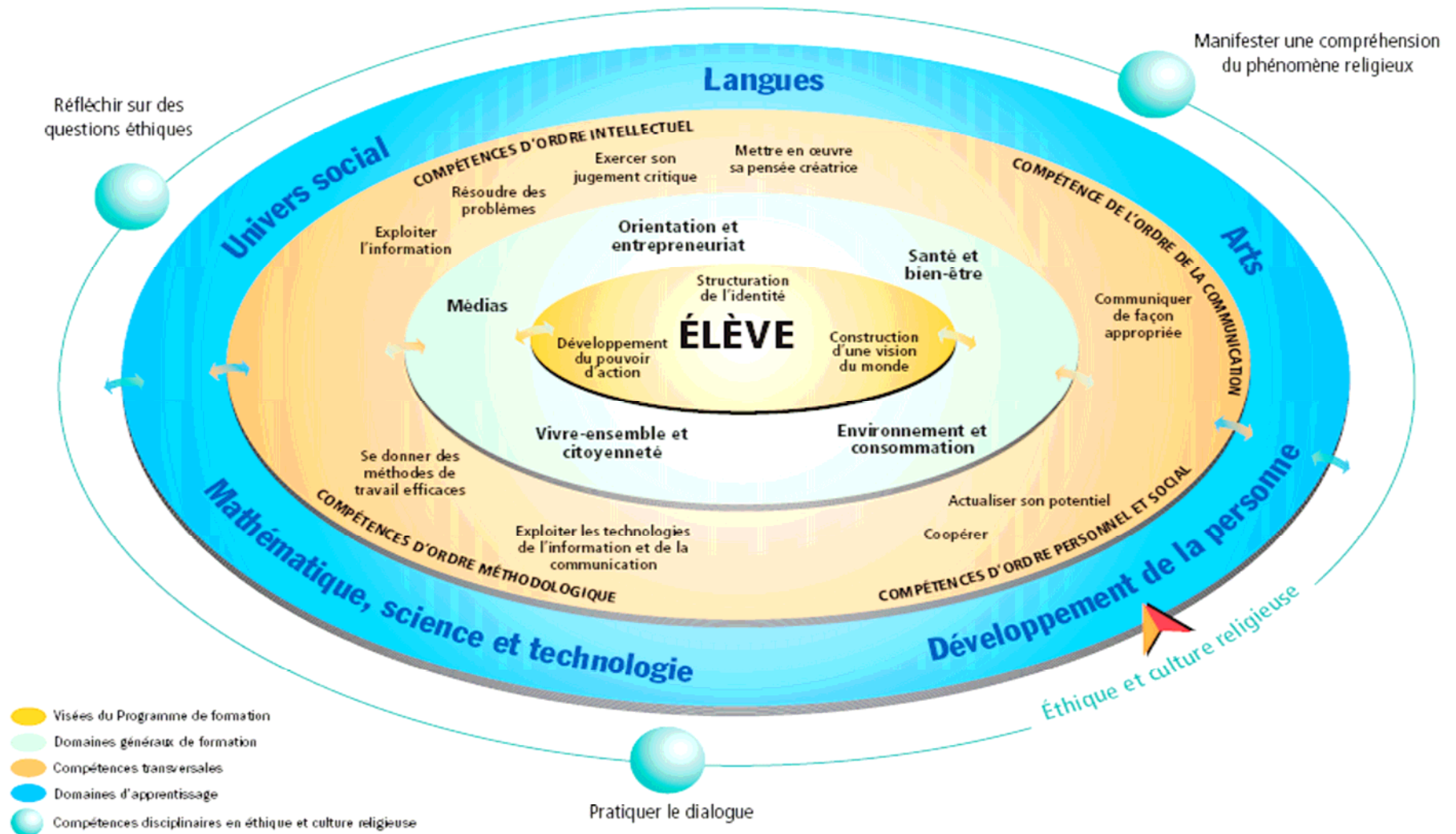
Exigences nouvelles liées à la posture professionnelle

Pour le personnel enseignant, la mise en œuvre de ce programme d'éthique et culture religieuse comporte des exigences nouvelles quant à la posture professionnelle à adopter. Puisque ces disciplines renvoient à des dynamiques personnelles et familiales complexes et parfois délicates, un devoir supplémentaire de réserve et de respect s'impose au personnel enseignant, qui ne doit pas faire valoir ses croyances ni ses points de vue. Cependant, lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent le bien commun, l'enseignant intervient en se référant aux deux finalités du programme. Il lui faut aussi cultiver l'art du questionnement en faisant la promotion de valeurs telles que l'ouverture à la diversité, le respect des convictions, la reconnaissance de soi et des autres, et la recherche du bien commun.

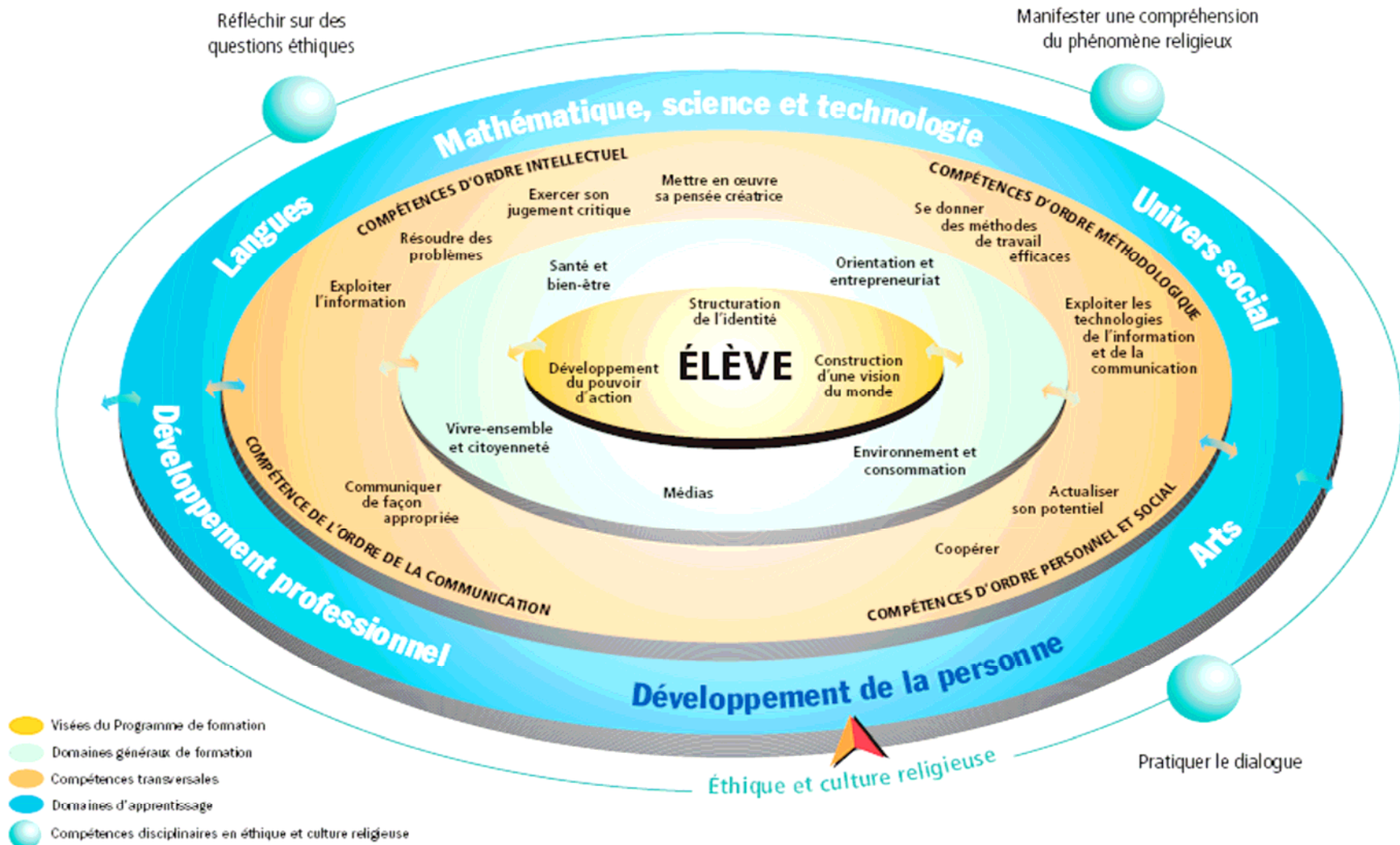
Avantages pour les élèves

Le programme d'éthique et culture religieuse offre aux élèves de tous horizons les outils nécessaires à une meilleure compréhension de notre société et de son héritage culturel et religieux. Les élèves sont par ailleurs invités à s'ouvrir sur le monde et à développer leur capacité d'agir avec les autres. En outre, en les réunissant dans une même classe plutôt qu'en les séparant selon leurs croyances, et en favorisant chez eux le développement d'attitudes de tolérance, de respect et d'ouverture, on les prépare à vivre dans une société pluraliste et démocratique.

Apport du programme d'éthique et culture religieuse au Programme de formation (1^{er} cycle)



Apport du programme d'éthique et culture religieuse au Programme de formation (2^e cycle)



Présentation du programme

Comme plusieurs sociétés démocratiques, le Québec se caractérise par un pluralisme grandissant. Ce pluralisme se manifeste notamment dans la diversité des valeurs et des croyances que préconisent des personnes et des groupes et qui contribuent à façonner la culture québécoise. Facteur important d'enrichissement, la diversité peut parfois devenir une source de tension ou de conflit. Pour vivre ensemble dans cette société, il est nécessaire d'apprendre collectivement à tirer profit de cette diversité. Il importe dès lors de s'y sensibiliser et d'entreprendre une réflexion et des actions favorisant le bien commun. Le programme d'éthique et culture religieuse entend contribuer à cet apprentissage. En réunissant dans un même programme l'éthique et la culture religieuse, deux dimensions essentiellement distinctes de la réalité sociale, mais renvoyant l'une et l'autre à des zones d'expression particulièrement sensibles de la diversité, on compte aider les élèves à mener une réflexion critique sur des questions éthiques et à comprendre le fait religieux en pratiquant, dans un esprit d'ouverture, un dialogue orienté vers la recherche du vivre-ensemble.

Éthique

L'éthique consiste en une réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions. Cette réflexion éthique, qui permet le développement du sens moral de la personne, est indispensable pour faire des choix judicieux. Tout en exprimant l'autonomie de l'individu et sa capacité d'exercer un jugement critique, ces choix sont susceptibles de contribuer à la coexistence pacifique. Dans ce programme, on tient compte des défis relatifs au vivre-ensemble dans notre société pluraliste et dans le monde. La réflexion porte sur des sujets tels que les relations entre les êtres humains, la liberté, la responsabilité, l'amitié et l'entraide, mais aussi sur des questions qui nous interpellent tous comme membres d'une société en constante transformation, tels le rôle des médias, la protection de l'environnement ou les impacts que peuvent avoir sur le vivre-ensemble certaines avancées scientifiques et technologiques.


Des représentations du monde et de l'être humain

La réflexion critique sur des questions éthiques fait appel à des ressources qui peuvent être variées. Ainsi, des personnes donnent un sens à leurs décisions et à leurs actions à partir de systèmes de croyances ou de représentations du monde et de l'être humain qu'elles considèrent importantes. Le programme prend en compte ces représentations, tant religieuses que séculières.

La pratique du dialogue

En faisant appel au dialogue, on cherche à développer chez les élèves des aptitudes et des dispositions leur permettant de penser et d'agir de façon responsable par rapport à eux-mêmes et à autrui, tout en tenant compte de l'effet de leurs actions sur le vivre-ensemble.

Culture religieuse

La culture religieuse consiste en une compréhension des principaux éléments constitutifs des religions qui repose sur l'exploration des univers socioculturels dans lesquels celles-ci s'enracinent et évoluent.  textes sacrés, des croyances, des enseignements, des rites, des fêtes, des règles de conduite, des lieux de culte, des productions artistiques, des pratiques, des institutions et des modes d'organisation sont au nombre des éléments auxquels la culture religieuse s'intéresse. La connaissance de ces éléments permet aux élèves de saisir progressivement, compte tenu de leur âge, le phénomène religieux dans ses dimensions expérientielle, historique, doctrinale, morale, rituelle, littéraire, artistique, sociale ou politique. Dans ce programme, un regard privilégié est porté sur le patrimoine religieux de notre société. L'importance historique et culturelle du catholicisme et du protestantisme au Québec y est particulièrement soulignée, mais on s'intéresse aussi au judaïsme et aux spiritualités des peuples autochtones, qui ont marqué ce patrimoine, de même qu'à d'autres religions qui contribuent aujourd'hui à la culture québécoise et inspirent différentes manières de penser, d'être et d'agir.

Autres représentations du monde et de l'être humain

Le programme prend également en compte des expressions ou représentations séculières du monde et de l'être humain qui entendent définir le sens et la valeur de l'expérience humaine en dehors des croyances et des adhésions religieuses.

La pratique du dialogue

En faisant appel au dialogue, on cherche à développer chez les élèves un esprit d'ouverture et de discernement par rapport au phénomène religieux et à leur permettre d'acquérir la capacité d'agir et d'évoluer avec intelligence et maturité dans une société marquée par la diversité des croyances.

Finalités du programme d'éthique et culture religieuse

La reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun constituent les deux grandes finalités de ce programme. Elles sont interdépendantes et communes à l'éthique et à la culture religieuse.

La reconnaissance de l'autre

Indissociable de la connaissance de soi, la reconnaissance de l'autre est liée au principe selon lequel toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité; d'où l'importance pour chacune d'entre elles d'être reconnue, notamment dans sa vision du monde, c'est-à-dire dans ce regard que chacun porte sur soi et sur son entourage, et qui oriente ses attitudes et ses actions. Cette reconnaissance rend possible l'expression de valeurs et de convictions personnelles. Elle s'actualise dans un dialogue empreint d'écoute et de discernement, mais qui n'admet pas d'atteinte à la dignité de la personne ni d'actions qui compromettraient le bien commun. Ce faisant, elle contribue à la construction d'une culture publique commune qui tient compte de la diversité.

La poursuite du bien commun

La poursuite du bien commun, qui se situe au-delà de la satisfaction d'intérêts purement personnels, vise non seulement le mieux-être de la collectivité, mais aussi celui de chaque individu. Elle renvoie à trois actions principales : la recherche avec les autres de valeurs communes; la valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble; et la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise. Ainsi, la poursuite du bien commun suppose que des personnes d'horizons divers s'entendent, de façon responsable, pour relever des défis inhérents à la vie en société.

Ces deux finalités tiennent compte de la diversité, contribuent à promouvoir un meilleur vivre-ensemble et à favoriser la construction d'une véritable culture publique commune, c'est-à-dire le partage des repères fondamentaux qui sous-tendent la vie publique au Québec. Ces repères comprennent les règles de base de la sociabilité et de la vie en commun ainsi que les principes et valeurs inscrits dans la Charte des droits et libertés de la personne. Ces finalités concourent à l'atteinte des trois visées du Programme de formation de l'école québécoise : la structuration de l'identité de l'élève; la construction de sa vision du monde; et le développement de son pouvoir d'action.

Compétences à développer et relations entre elles

Le programme d'éthique et culture religieuse vise le développement de trois compétences :

- Réfléchir sur des questions éthiques;
- Manifester une compréhension du phénomène religieux;
- Pratiquer le dialogue.

Il importe que les trois compétences soient développées en complémentarité les unes avec les autres plutôt que de façon séquentielle et linéaire. Pour ce faire, des situations d'apprentissage et d'évaluation sont prévues pour chacune des années d'un cycle d'enseignement et visent des apprentissages spécifiques en éthique ou en culture religieuse. Certaines font simultanément appel aux deux premières compétences, mais, dans tous les cas, la compétence relative au dialogue doit être sollicitée.

Les interrelations entre les compétences sont nombreuses et contribuent à l'actualisation des finalités de ce programme : la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. En effet, lorsque des questions éthiques et des sujets touchant le phénomène religieux sont soumis aux exigences d'un dialogue rigoureux, il en résulte une prise en compte respectueuse des personnes, de leurs attitudes et de leurs actions. Cet exercice permet également la recherche de valeurs communes, la valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble et la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise.

SCHÉMA 1 : DYNAMIQUE DES COMPÉTENCES ET FINALITÉS DU PROGRAMME



Du primaire à la fin du secondaire

Du primaire à la fin du secondaire, le programme d'éthique et culture religieuse vise les mêmes finalités éducatives et le développement progressif des mêmes compétences. D'un cycle à l'autre, les élèves sont amenés à mobiliser des ressources de plus en plus nombreuses et complexes.

Au primaire, les élèves s'approprient des éléments essentiels de l'éthique, de la culture religieuse et du dialogue. Lorsqu'ils s'interrogent sur le bien-fondé d'établir un code de vie dans une famille ou une classe, ils se préparent à reconnaître des **valeurs et des normes qui balisent la vie de groupe et la vie en société**. Pour trouver la signification des expressions du religieux présentes dans leur environnement, ils doivent se familiariser avec des récits et des rites associés au christianisme et à d'autres religions. Enfin, ils s'exercent à la pratique du dialogue en utilisant des moyens déterminés à l'avance pour réfléchir individuellement et collectivement aux questions éthiques et religieuses soulevées par les situations d'apprentissage et d'évaluation qui leur sont proposées.

Au premier cycle du secondaire, les élèves se familiarisent avec de nouveaux aspects de l'éthique, de la culture religieuse et du dialogue. Ils poursuivent leur **analyse des valeurs et des normes propres à des groupes, à des institutions et à des organisations** en s'intéressant, notamment, à ce qui explique la présence et la **transformation** dans une société donnée. Pour mieux comprendre des expressions du religieux issues du christianisme et d'autres traditions, les élèves examinent divers types de récits, de rites et de règles et doivent apprendre à les distinguer. Ils sont également amenés à découvrir **la dimension symbolique du religieux**. Ils approfondissent leur réflexion par la pratique du dialogue en respectant les conditions qui favorisent l'échange. Ils apprennent enfin à utiliser diverses formes de dialogue et à enrichir la liste des moyens dont ils disposent pour élaborer ou interroger un point de vue.

Au deuxième cycle du secondaire, les élèves abordent de nouveaux aspects de l'éthique, de la culture religieuse et du dialogue à partir de sujets de réflexion complexes. Leur compréhension de ce que sont des valeurs et des normes devrait alors leur permettre de **cerner** un grand nombre de questions éthiques ou de **défis importants liés à la tolérance, à l'avenir de l'humanité, à la justice** et à l'ambivalence de l'être humain. Pour approfondir leur compréhension des expressions du religieux, ils s'intéressent davantage aux **dimensions symbolique et expérientielle du religieux** de même qu'à l'étude des **temps marquants du développement des traditions religieuses**. Enfin, ils acquièrent une plus grande aisance dans la pratique du dialogue et en maîtrisent plus facilement les divers aspects.

Relations entre le programme d'éthique et culture religieuse et les autres éléments du Programme de formation

Relations avec les domaines généraux de formation

En éthique et culture religieuse, les liens avec les intentions éducatives et les axes de développement des domaines généraux de formation sont multiples. Plusieurs s'imposent par la nature même des thèmes retenus dans ce programme. D'autres s'établissent à partir des apprentissages faits par les élèves à l'occasion des activités et des tâches réalisées en classe. Souvent implicites, ces liens gagnent en profondeur lorsque l'enseignant aide les élèves à les percevoir.

Santé et bien-être

Le rapport à la santé comportant diverses dimensions, le domaine *Santé et bien-être* peut être mis à contribution de bien des façons. Par exemple, une situation traitant de la recherche de sensations fortes pourrait être conçue de manière que les élèves prennent conscience des conséquences de leurs choix personnels sur leur santé et sur leur bien-être. Une autre, portant sur la recherche du bonheur, pourrait les amener à réfléchir aux besoins d'affirmation, d'acceptation et d'épanouissement de chacun. Des situations demandant de respecter des conditions favorables au dialogue, par exemple d'être attentif à ses manifestations non verbales de communication et à celles des autres, pourraient être présentées de façon à faire réfléchir les élèves sur la gestion du stress et des émotions.

Orientation et entrepreneuriat

Plusieurs apprentissages relatifs au domaine *Orientation et entrepreneuriat* peuvent être réalisés dans le cadre de ce programme. Une situation traitant de questions sociales pourrait, par exemple, conduire les élèves à réfléchir aux actions que peut mener un être humain pour mettre à profit son potentiel. Une situation portant sur des fondatrices ou fondateurs ou encore des personnages marquants du patrimoine religieux québécois pourrait également leur permettre de découvrir la valeur du travail, son enrichissement pour la société et le rôle social qu'eux-mêmes sont invités à jouer au travail. Dans un autre ordre d'idées, l'ensemble des activités dans la classe d'éthique et culture religieuse devrait leur donner la possibilité d'apprendre à mener des projets à terme et leur faire prendre conscience de leurs goûts, de leurs centres d'intérêt et de leurs aptitudes. Par ailleurs, les recherches qu'ils sont appelés à mener peuvent leur fournir l'occasion de découvrir certaines ressources que leur offre leur milieu. Enfin, en les incitant à élargir leur vision du monde, le programme d'éthique et culture religieuse pourrait les amener à mieux connaître leurs valeurs, dont certaines sont susceptibles de teinter leur orientation professionnelle.

Environnement et consommation

Le domaine *Environnement et consommation* est relié à plusieurs thèmes abordés dans le cours d'éthique et culture religieuse. En suscitant une réflexion, par exemple, sur la responsabilité morale, on peut amener les élèves à considérer des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation. De même, l'analyse des différentes quêtes de bonheur, dont celle de la richesse, pourrait être l'occasion pour eux de prendre conscience de leur influence comme consommateurs et de l'importance d'utiliser les ressources de façon responsable. Par ailleurs, l'étude d'œuvres d'art à caractère religieux pourrait les sensibiliser à l'importance de les préserver et de les mettre en valeur.

Médias

Comme les questions en matière d'éthique, de religion et de dialogue font souvent la une de l'actualité, la prise en compte du domaine *Médias* est tout indiquée dans ce programme. Des situations qui concernent les médias, par exemple celles qui traitent de la divulgation d'informations personnelles, pourraient permettre aux élèves de réfléchir aux notions de vie privée et de vie publique. L'examen du traitement médiatique de certaines questions, comme les nouveaux mouvements religieux, est une occasion de les amener à faire preuve de sens critique à l'égard des informations véhiculées. Enfin, la réalisation d'une tâche relative au dialogue, telle que la préparation d'un débat ou d'une entrevue, pourrait leur permettre de connaître certains moyens de communication utilisés par les médias.

Vivre-ensemble et citoyenneté

Par ses finalités, le programme d'éthique et culture religieuse entretient des liens privilégiés avec le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Parce qu'il s'adresse à des jeunes dont les visions du monde sont parfois divergentes et qu'il les invite à dialoguer en recherchant des aménagements qui favorisent le vivre-ensemble, le programme répond tout naturellement à l'intention éducative de ce domaine : amener les élèves à participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et à adopter des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.

Les trois axes de développement du domaine sont directement touchés. Par exemple, lorsque les élèves sont invités à réfléchir à la justice ou aux règles appartenant à une tradition religieuse, on peut leur demander d'examiner l'application des chartes des droits et libertés de la personne. Une situation d'apprentissage traitant des valeurs, des normes ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble pourrait également les inciter à réfléchir à des manières de s'engager, de coopérer et d'adopter une attitude de solidarité. Enfin, la capacité de repérer des procédés susceptibles d'entraver le dialogue ou d'interroger un point de vue contribue à la résolution de problèmes.

Relations avec les compétences transversales

Les compétences transversales constituent toutes, à des degrés divers, des savoir-agir essentiels au développement et à l'exercice des compétences en éthique et culture religieuse. Ce programme permet d'exercer, d'enrichir et de consolider les compétences transversales. Bien qu'elles soient toutes sollicitées à divers moments de l'apprentissage, certaines d'entre elles sont plus étroitement liées aux compétences visées dans ce programme.

La compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* et la compétence transversale *Résoudre des problèmes* convergent de façon particulière. La réflexion des élèves au regard de questions éthiques les oblige en effet à analyser divers éléments d'une situation et à considérer différents repères. Il existe également des liens explicites entre cette compétence disciplinaire et la compétence transversale *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*, puisqu'elle fait en sorte que les élèves s'imprègnent de diverses situations, y cernent des questions éthiques et évaluent des options ou des actions possibles.

La compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux* fait directement appel à la compétence transversale *Exploiter l'information* et, ce faisant, contribue de façon importante à son développement. L'exercice de cette compétence exige en effet des élèves qu'ils fassent des recherches, qu'ils se donnent des stratégies d'investigation, qu'ils recueillent des données, qu'ils en vérifient les sources, qu'ils en évaluent la pertinence et, enfin, qu'ils tirent profit de l'information résultant de cette démarche.

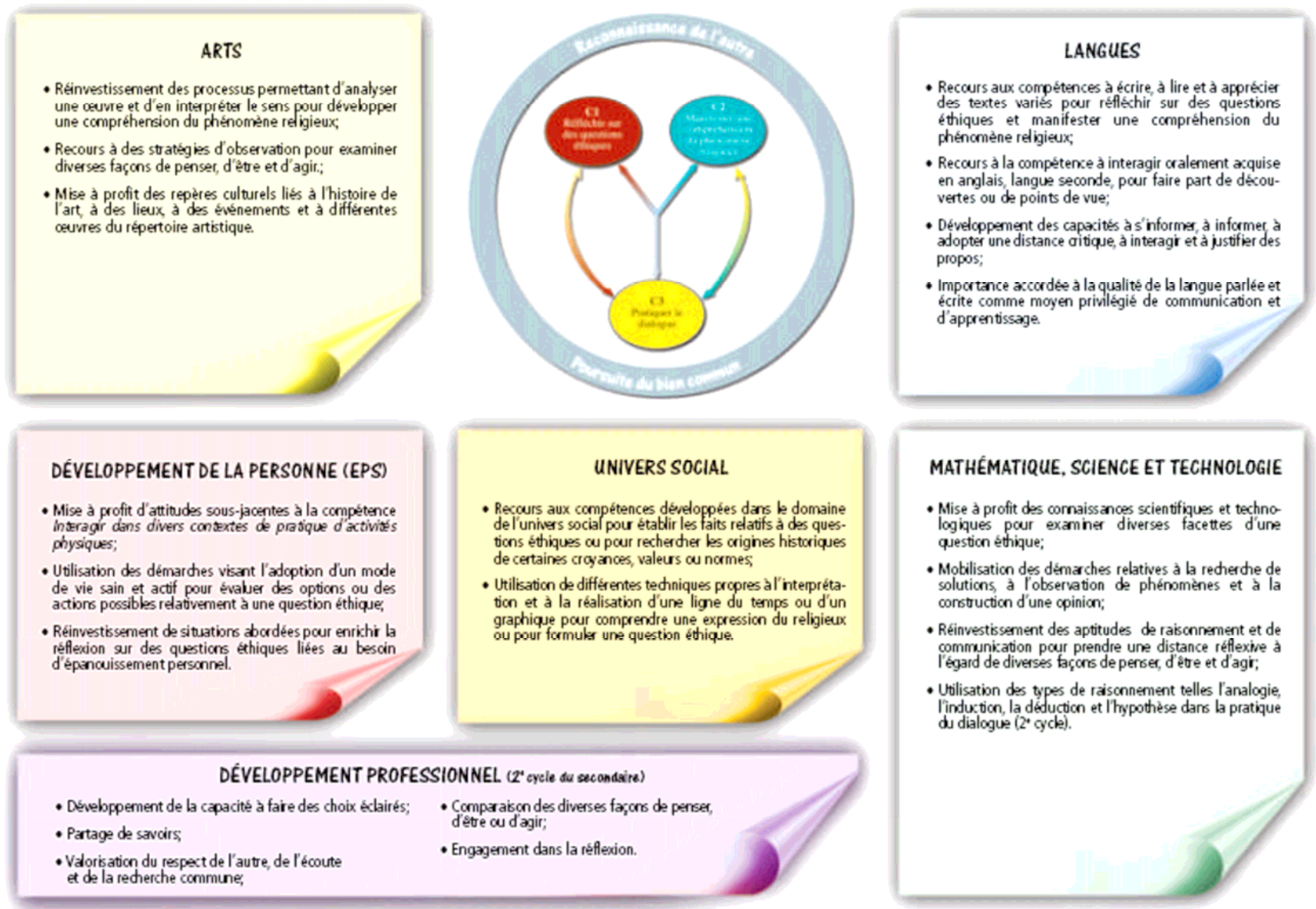
Au cœur du programme d'éthique et culture religieuse, la compétence *Pratiquer le dialogue* a des liens significatifs avec trois compétences transversales. D'abord, son développement sollicite plusieurs aspects de la compétence *Communiquer de façon appropriée*, tels que le recours à divers modes de communication, l'appropriation de différents langages ainsi que la gestion de la communication. Elle mobilise également la compétence transversale *Exercer son jugement critique*, les élèves devant justifier leurs points de vue et nuancer leurs opinions sur des sujets complexes. Enfin, la pratique du dialogue conduit naturellement à l'exercice de la compétence *Coopérer*, puisque le dialogue exige des attitudes de respect de l'autre et d'ouverture.

Il importe de rappeler aussi l'importance des compétences transversales *Se donner des méthodes de travail efficaces* et *Exploiter les technologies de l'information et de la communication*, qui sont régulièrement sollicitées dans les tâches que les élèves sont appelés à réaliser.

Relations avec les autres domaines d'apprentissage

Il est possible d'établir de nombreux liens entre le programme d'éthique et culture religieuse et les autres domaines d'apprentissage. Les élèves peuvent mettre à profit des apprentissages réalisés dans plusieurs disciplines pour approfondir leur réflexion sur des questions éthiques, pour comprendre différentes expressions du religieux et pour pratiquer le dialogue. Le schéma qui suit illustre quelques exemples de liens possibles entre ce programme et les autres domaines d'apprentissage.

SCHÉMA 2 : LIENS POSSIBLES ENTRE CE PROGRAMME ET LES AUTRES DOMAINES D'APPRENTISSAGE



Contexte pédagogique

Pour aider les élèves à développer leurs compétences en éthique et culture religieuse, il importe de leur offrir un contexte pédagogique qui encourage la participation active et l'autonomie de chacun. Il convient donc de leur proposer des situations d'apprentissage et d'évaluation stimulantes, de favoriser une interaction dynamique en classe et de prévoir un large éventail de ressources qui prend en considération l'environnement des jeunes.

Planification des situations d'apprentissage et d'évaluation en éthique et culture religieuse

Les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) doivent être élaborées de sorte que les compétences se développent selon une progression logique, qu'elles reçoivent une égale attention au cours du cycle et qu'elles soient traitées en relation les unes avec les autres. Enfin, les thèmes et éléments de contenu rattachés aux deux volets du programme ne doivent pas être abordés de façon séquentielle.

Combinaison et traitement équitable des compétences

Les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent être significatives, c'est-à-dire toucher les domaines d'intérêt des élèves, leur proposer un défi et les amener à percevoir l'utilité des savoirs. Elles doivent comporter des tâches de plus en plus complexes à mesure que progressent les apprentissages. En éthique et culture religieuse, elles ont ceci de particulier qu'elles doivent toujours faire appel à la compétence à pratiquer le dialogue, qui se développe en association avec l'une des deux autres compétences ou avec les deux à la fois. L'enseignant doit donc prévoir trois catégories de situations : celles qui touchent à l'éthique et au dialogue, celles qui touchent à la culture religieuse et au dialogue et, enfin, celles qui sollicitent simultanément les trois compétences. Il lui faut par ailleurs assurer une répartition équitable des situations permettant de développer, séparément ou simultanément, les compétences relatives à l'éthique et celles relatives à la culture religieuse.

Combinaison des thèmes et des éléments de contenu

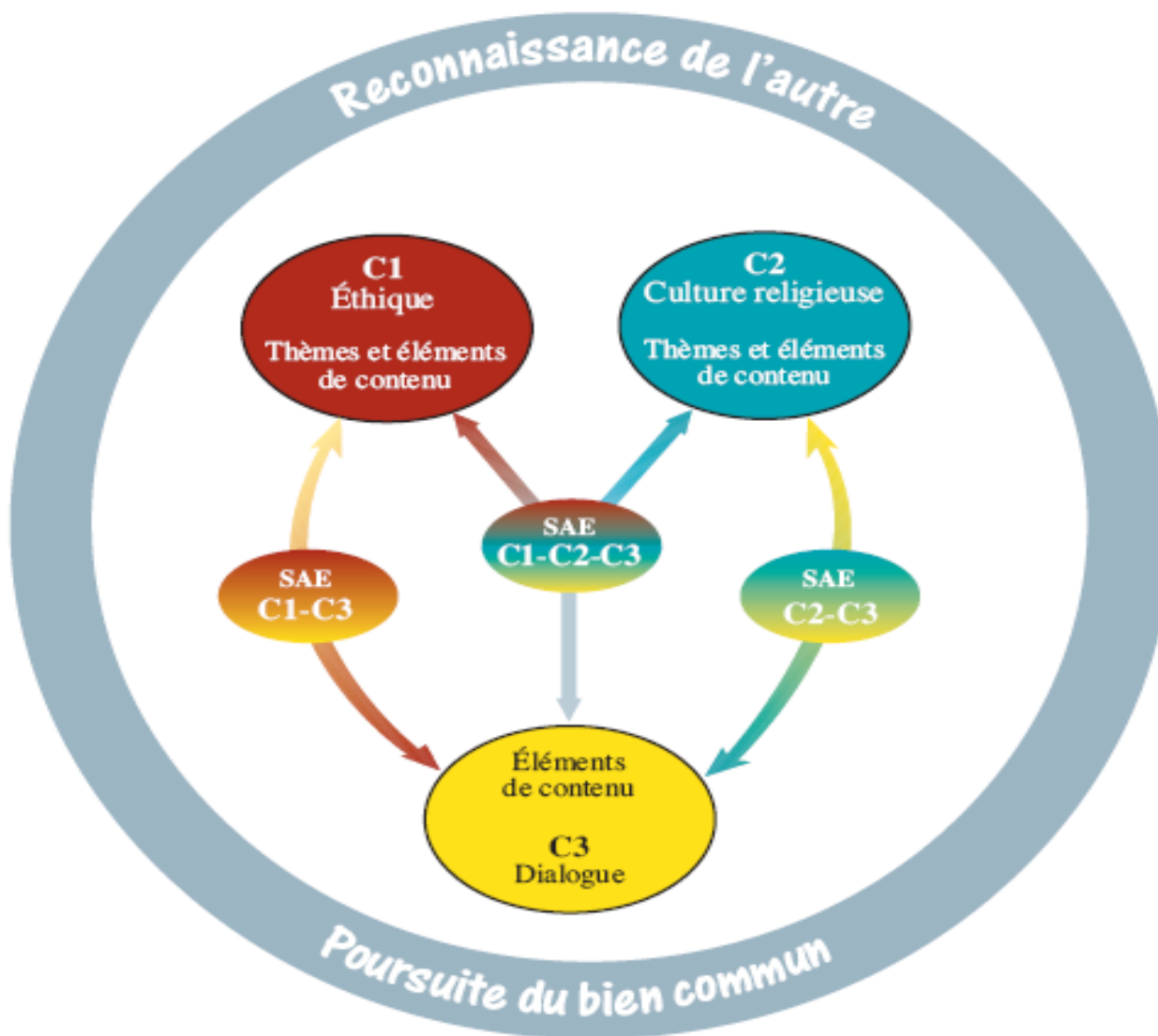
Le contenu de formation, dans les volets « éthique » et « culture religieuse », est organisé en thèmes et en éléments de contenu. Ainsi, une situation d'apprentissage et d'évaluation peut, selon le degré de complexité des tâches qu'elle comporte, faire appel à plusieurs thèmes et éléments de contenu qui relèvent tantôt d'un même volet, tantôt des deux volets à la fois. Il est même souhaitable, dans l'optique d'une approche intégrative, que la situation mobilise plus d'un élément de contenu appartenant aux divers thèmes d'un cycle.

À titre d'exemple, au premier cycle une situation d'apprentissage et d'évaluation portant sur le volet « culture religieuse » dans laquelle les élèves seraient amenés à analyser des œuvres religieuses de leur environnement permettrait d'aborder des éléments de contenu liés aux thèmes *Le patrimoine religieux québécois* et *Des éléments fondamentaux des traditions religieuses*. Une autre situation pourrait traiter de l'utilisation que l'on fait dans la littérature de certaines représentations du divin. Une telle situation mobiliserait, pour le volet « éthique », des éléments de contenu liés au thème *La liberté*, et, pour le volet « culture religieuse », des éléments de contenu liés au thème *Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels*. Au deuxième cycle, une situation portant sur le volet « éthique » pourrait proposer aux élèves de réaliser un récit de fiction présentant leur vision de l'avenir sur des questions sociales touchant les thèmes *L'avenir de l'humanité* et *La justice*.

Rappelons que, peu importe l'étendue d'une situation ou les combinaisons de thèmes et d'éléments de contenu envisagées, la compétence relative à la pratique du dialogue reste le pivot autour duquel doivent s'organiser les apprentissages.

Le schéma suivant illustre les combinaisons de thèmes et d'éléments de contenu auxquelles on peut faire appel dans la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation.

SCHÉMA 3 : COMBINAISON DES THÈMES ET DES ÉLÉMENTS DE CONTENU



Progression des apprentissages

Afin d'assurer la progression des apprentissages, il est nécessaire de planifier une séquence de situations d'apprentissage et d'évaluation à l'intérieur d'une planification globale de cycle. Cette planification prévoit le développement des compétences disciplinaires en tenant compte des critères d'évaluation, de la répartition des éléments de contenu tels qu'ils sont prescrits dans le programme et des liens à établir avec les autres éléments du Programme de formation de l'école québécoise.

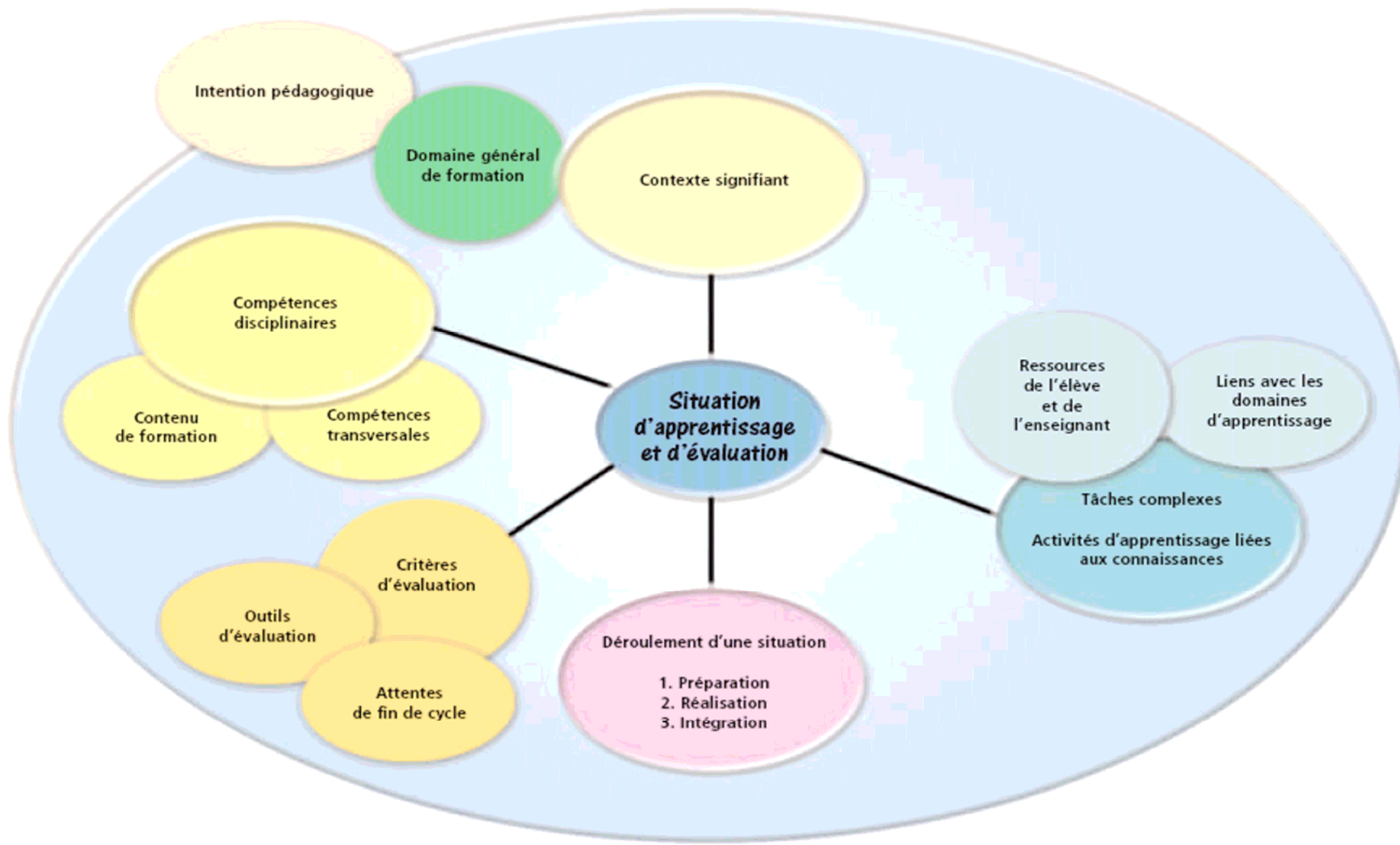
Pour planifier la progression des apprentissages à l'intérieur d'un cycle et d'un cycle à l'autre, l'enseignant gradue le niveau de complexité des tâches. La rubrique « Progression des apprentissages d'un cycle à l'autre » donne des pistes pour planifier cette progression, d'un cycle à l'autre et à l'intérieur d'un cycle, en tenant compte du contexte et des modalités de réalisation des situations, des ressources à mobiliser et de la démarche réflexive des élèves.

Éléments à prendre en considération

Lorsque l'enseignant élabore une situation d'apprentissage et d'évaluation, il importe qu'il se donne une intention en se référant aux indications pédagogiques fournies à cet effet dans le programme. Il s'assure que le contexte de la situation est signifiant, qu'il est lié à un des domaines généraux de formation et qu'il tient compte du contenu de formation. L'enseignant détermine les compétences disciplinaires et transversales ainsi que les critères d'évaluation visés par la situation. Il prévoit différentes tâches, en faisant des liens possibles entre les différents domaines d'apprentissage. Il s'assure que la séquence de réalisation des tâches respecte les trois temps du déroulement d'une situation : préparation, réalisation et intégration. Il cible également les éléments du contenu de formation qui feront l'objet d'un apprentissage, prévoit les ressources à mettre à la disposition des élèves et anticipe celles que ces derniers pourraient proposer. La planification de l'évaluation faisant partie de la démarche de planification globale, l'enseignant doit s'assurer de couvrir l'ensemble des critères et d'utiliser différents outils d'évaluation qui lui permettront de porter un jugement valide et fiable sur le développement des compétences, en se référant aux attentes de fin de cycle.

Le schéma suivant illustre les éléments à prendre en compte pour l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation.

SCHÉMA 4 : ÉLÉMENTS CLÉS D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION



Climat de la classe

Lieu de recherche et de dialogue, la classe doit offrir des conditions favorables à l'apprentissage du questionnement, de l'ouverture, de l'écoute et de la recherche commune. Dans cette microsociété, il importe de favoriser la mise en commun des idées, des connaissances, des perceptions et des sentiments. Il faut également offrir aux élèves un espace pour effectuer une recherche de points de repère tantôt pour étayer leur réflexion sur des questions éthiques, tantôt pour mieux comprendre le phénomène religieux. Le climat de la classe doit permettre à chacun d'exprimer ce qu'il pense, d'accueillir les propos de l'autre et d'interroger certains points de vue.

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 font preuve d'initiative lorsqu'ils analysent une situation pour en dégager des questions éthiques ou qu'ils explorent une expression du religieux. À l'égard de la différence et de la diversité, ils font preuve d'ouverture, de curiosité et de sens critique pour considérer des façons de penser, d'être et d'agir ou encore des repères moraux différents des leurs. Dans leurs interactions, verbales ou non verbales, il importe qu'ils s'exercent progressivement à écouter l'autre de manière attentive. Il leur faut aussi faire preuve de perspicacité pour anticiper des effets de certaines options et actions sur eux-mêmes ou sur les autres, ou encore pour établir des liens entre des expressions du religieux et des éléments de l'environnement social et culturel. Enfin, quand ils présentent leurs points de vue et qu'ils expriment leurs valeurs et leurs convictions, ils doivent le faire avec clarté et dans le respect de l'autre.

On attend aussi des élèves, comme c'est le cas dans les autres matières, qu'ils s'efforcent de faire des liens entre ce qu'ils savent et ce qu'ils découvrent, qu'ils se posent des questions et qu'ils cherchent à y répondre en émettant des hypothèses. Ils doivent également recourir à leur intuition et multiplier les moyens de valider leurs hypothèses et de tirer des conclusions. Il leur faut en outre apprendre à partager avec clarté leurs découvertes ou leurs expériences et à appliquer des stratégies métacognitives et de régulation tout au long de leur démarche d'apprentissage.

Rôle de l'enseignant

L'enseignant d'éthique et culture religieuse se préoccupe constamment de parfaire sa culture générale et pédagogique. Sa première responsabilité est d'accompagner et de guider ses élèves dans leur réflexion éthique, dans leur compréhension du phénomène religieux et dans leur pratique du dialogue. Il joue ainsi auprès d'eux le rôle de passeur culturel, c'est-à-dire de celui qui jette des ponts entre le passé, le présent et le futur, notamment en ce qui a trait à la culture québécoise. Comme les questions éthiques qui se posent dans le monde contemporain sont complexes, il doit savoir repérer des tensions, des valeurs et des normes qui s'y rattachent et faire preuve de rigueur lorsqu'il les traite en classe. Il doit également aborder les expressions du religieux avec tact afin d'assurer le respect de la liberté de conscience et de religion de chacun. Dans ce contexte, il lui faut comprendre l'importance de conserver une distance critique à l'égard de sa propre vision du monde, notamment de ses convictions, de ses valeurs et de ses croyances.

Posture professionnelle

Pour favoriser chez les élèves une réflexion sur des questions éthiques ou une compréhension du phénomène religieux, l'enseignant fait preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité. Ainsi, pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, il s'abstient de donner le sien. Lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent le bien commun, l'enseignant intervient en se référant aux finalités du programme.

Afin d'encourager chez les élèves la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, l'enseignant s'efforce de créer un climat propice à un authentique dialogue entre les membres de la communauté d'apprentissage qu'est la classe. Pour cela, il lui faut amener les élèves à mettre en place des conditions favorables à l'exercice d'un tel dialogue et les aider à maîtriser les outils qui sont nécessaires pour élaborer et interroger des points de vue dans différents contextes. Il les encourage à s'exprimer librement sur les sujets abordés en classe et les invite à chercher des éléments de réponse aux questions soulevées. Il demeure également attentif aux manifestations non verbales et contribue à dépoliariser les échanges en favorisant l'expression de différents points de vue. Il soutient les élèves dans la reconnaissance de procédés susceptibles d'entraver le dialogue et de comportements qui y font obstacle. Enfin, il évite les conclusions hâtives.

Ainsi, l'enseignant favorise l'ouverture à la diversité des valeurs, des croyances et des cultures. Il manifeste, à l'égard des façons de penser, d'être et d'agir de ses élèves, une attitude empreinte de curiosité, de questionnement et de discernement dans le respect de l'identité de chacun. Tout au long de l'apprentissage, l'enseignant aide les élèves à passer de la simple expression d'opinions à la clarification de points de vue et à leur analyse afin d'en évaluer la pertinence et la cohérence. Ainsi, il permet le développement d'un sens critique qui aide les élèves à comprendre que toutes les opinions n'ont pas la même valeur. Dans ce contexte, l'enseignant n'a pas le monopole des réponses. Il sait utiliser l'art du questionnement pour amener les élèves à apprendre à penser par eux-mêmes.

Interventions pédagogiques

Étant donné les apprentissages visés dans ce programme, une approche pédagogique appropriée suppose que l'enseignant exploite des contextes signifiants et suscite un questionnement chez les élèves, les encourageant à analyser, à partager et à synthétiser leur pensée. Cette approche implique également que l'enseignant les accompagne et les guide dans la construction des concepts, qu'il les aide à établir des liens entre ce qu'ils apprennent et leurs acquis antérieurs en éthique et culture religieuse, et qu'il leur fournisse, au besoin, des explications ou les dirige vers les ressources humaines ou matérielles appropriées. De plus, dans une perspective de différenciation, il doit porter une attention spéciale tant à ceux qui éprouvent des difficultés qu'à ceux qui manifestent de l'assurance, et ne pas manquer de valoriser les progrès et les efforts de chacun. Enfin, il lui faut voir à ce que les élèves planifient leur démarche en fonction du produit attendu, l'évaluent en cours de processus et réajustent au besoin leurs stratégies. Réciproquement, il doit s'engager, lui aussi, dans une pratique réflexive comportant un retour critique sur sa planification et sur ses interventions en classe.

Prise en compte de l'environnement

Le milieu dans lequel vivent les élèves, que ce soit l'école, le village ou la ville, a ses caractéristiques propres sur les plans social, culturel et religieux. En effet, dans chaque milieu coexistent une diversité de croyances, de valeurs, de convictions et de visions du monde. En partant de la réalité des jeunes, l'enseignant favorise des échanges d'idées et d'expériences et fait ainsi découvrir aux élèves la richesse de leur milieu. Pour leur permettre de s'approprier la réalité d'autres jeunes et de découvrir d'autres espaces culturels, il recourt aux médias tels que les journaux, la télévision, la radio ou Internet.

Les apprentissages réalisés en éthique et culture religieuse prennent racine dans la réalité immédiate des jeunes et dans ce qu'ils connaissent d'eux-mêmes et de leur environnement. Ces apprentissages, qui s'appuient également sur d'autres environnements socioculturels présents au Québec et ailleurs dans le monde, devraient leur permettre d'élargir leurs horizons.

En s'intéressant, par exemple, à différents groupes, institutions ou organisations dans le monde, les élèves du premier cycle du secondaire peuvent découvrir des valeurs et des normes qui leur sont propres ainsi que différentes formes de pouvoir qui s'y rattachent. Invités par ailleurs à se familiariser avec des œuvres d'art et des personnages marquants associés à l'histoire religieuse catholique et protestante du Québec, ils découvrent des éléments importants du patrimoine matériel et immatériel du Québec. De plus, c'est en cherchant à comprendre des récits, des rites ou des règles ainsi que des représentations du divin et des êtres mythiques ou surnaturels qu'ils sont amenés à considérer diverses manières de penser, d'être ou d'agir d'ici et d'ailleurs. Au deuxième cycle du secondaire, les élèves sont incités à réfléchir aux différentes façons qu'ont les sociétés d'aborder la tolérance, la justice, l'ambivalence de l'être humain ou l'avenir de l'humanité. De même, pour mieux comprendre le symbolisme religieux, ils sont invités à analyser des œuvres d'art à caractère religieux issues de traditions différentes.

Ressources diversifiées

En classe d'éthique et culture religieuse, on doit faciliter l'accès à des ressources riches et diversifiées, susceptibles d'alimenter la réflexion éthique et de permettre l'exploration de la diversité religieuse et d'autres représentations du monde et de l'être humain sous différents angles. Ainsi, les élèves doivent avoir accès à :

- des écrits divers : ouvrages de référence, périodiques, articles de journaux, textes de loi, encyclopédies, dictionnaires spécialisés, livres sacrés, etc.;
- des personnes-ressources : représentants d'organismes communautaires et sociaux, spécialistes en information, spécialistes d'une question donnée, intervenants scolaires (notamment les professionnels des services complémentaires), etc.;
- des supports matériels ou techniques : tableau d'écriture, écran, projecteur multimédia, tableau d'affichage pour les travaux, magnétophone, ordinateur, etc.;
- d'autres ressources : sites Internet, musées, centres de recherche ou d'interprétation, documents iconographiques, patrimoniaux ou audiovisuels, bibliothèque scolaire ou municipale, œuvres artistiques diverses (arts visuels, arts scéniques, musique), etc.

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication rend accessibles plusieurs de ces ressources. Les élèves doivent donc pouvoir les utiliser comme outils de recherche aussi bien que comme supports pour leurs productions. L'enseignant peut, pour sa part, y recourir au moment de sa planification.

Évaluation des apprentissages

Conformément à la Politique d'évaluation des apprentissages, l'évaluation en éthique et culture religieuse poursuit deux fonctions : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences.

Une fonction d'aide à l'apprentissage

L'évaluation joue un rôle de premier plan dans la régulation de l'apprentissage. Il importe que l'enseignant observe régulièrement les élèves et intervienne afin de les aider à réajuster leur démarche d'apprentissage et à mobiliser plus efficacement leurs ressources. Il dispose à cette fin des critères d'évaluation énoncés pour chacune des compétences du programme. Ces critères sont dits génériques parce qu'ils couvrent un large ensemble d'éléments, dont les processus, les stratégies et les connaissances que les élèves sont appelés à maîtriser. Ils permettent à l'enseignant, lorsqu'il élabore des situations d'apprentissage et d'évaluation, de se donner des indicateurs auxquels se rattachent des comportements observables ou des actions attendues chez l'élève qui témoignent du niveau de développement des compétences.

Au secondaire, les élèves pourront mobiliser un grand nombre de ressources en éthique et en culture religieuse dans des situations d'apprentissage et d'évaluation abordant des thèmes de plus en plus complexes et abstraits. On pourra ainsi les observer et les accompagner dans leur démarche d'apprentissage par des rétroactions fréquentes qui leur permettront de développer leur capacité d'analyse et de synthèse. Tout au long du processus d'apprentissage, des interventions d'ordre métacognitif sont nécessaires afin de permettre aux élèves de prendre conscience de leurs apprentissages et de les transférer dans de nouvelles situations.

Dans tous les cas, les interventions de l'enseignant doivent avoir pour objectif de permettre aux élèves de consolider des acquis ou encore de prendre conscience des difficultés observées et d'y remédier. Ses observations doivent fournir à l'enseignant des indications sur les processus que les élèves utilisent et sur le niveau de développement qu'ils ont atteint pour chacune des compétences. Elles peuvent se faire directement pendant que les élèves travaillent; elles appellent alors des interventions immédiates de la part de l'enseignant. Des outils de consignation lui permettront par ailleurs de conserver les observations faites au regard des réussites et des difficultés des élèves afin de revenir ensuite sur les stratégies utilisées et les apprentissages réalisés par chacun, certains ayant besoin d'être soutenus sur le plan des processus, d'autres sur celui des stratégies ou des connaissances. L'enseignant est également invité à ajuster son enseignement et à faire des interventions différenciées selon les besoins des élèves.

Finalement, dans sa fonction d'aide à l'apprentissage, l'évaluation relève autant de la responsabilité de chaque élève que de celle de l'enseignant. Elle s'inscrit dans la relation maître-élève (coévaluation), dans la relation élève-élève (évaluation par les pairs) et dans le regard que l'élève porte sur lui-même (autoévaluation). Cette responsabilisation de l'élève au regard de ses apprentissages et de son évaluation devrait l'amener peu à peu à s'autoréguler.

Une fonction de reconnaissance des compétences

Le bilan des apprentissages est lié à l'évaluation par sa fonction de reconnaissance des compétences. Pour faire ce bilan, l'enseignant doit considérer les observations ou les productions les plus significatives sur le plan de la progression des compétences des élèves. Ces données peuvent être combinées à celles obtenues lors d'une situation d'évaluation. L'enseignant peut ainsi porter un jugement éclairé sur l'état de développement des compétences des élèves. À cet égard, les attentes de fin de cycle de même que les échelles de niveaux de compétence conçues explicitement pour interpréter les données consignées et établir le bilan des apprentissages seront également utiles à l'enseignant.

Compétence 1 Réfléchir sur des questions éthiques

Sens de la compétence

Dans une société pluraliste comme la nôtre se côtoient une diversité de valeurs et de normes dont les individus tiennent compte lorsqu'ils s'interrogent sur des questions éthiques. Il importe, dans un tel contexte, d'acquérir une pensée autonome, critique et créatrice, de se prémunir contre les effets du laisser-faire et du moralisme et, enfin, de connaître et d'apprécier les valeurs fondamentales de la société québécoise.

Dans ce programme, la réflexion sur des questions éthiques permet d'examiner la signification de différentes conduites ainsi que les valeurs et les normes que favorisent les membres d'une société en ce qui concerne le vivre-ensemble. Indispensable pour faire des choix judicieux, la compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* exige la mise en œuvre d'un processus de réflexion. Les questions éthiques sont abordées à partir de situations qui présentent un problème à résoudre ou qui touchent un sujet impliquant des valeurs ou des normes. On traitera, par exemple, de problèmes associés aux relations égalitaires dans un groupe ou dans la société, du partage de la richesse entre les peuples, ou encore de la protection de l'environnement. Les sujets traités pourront toucher à des thèmes universels, comme le bonheur, l'amitié ou la justice. Dans un cas comme dans l'autre, la situation devra être porteuse de tensions ou de conflits de valeurs.

Composantes de la compétence

Cette compétence s'articule autour de trois composantes : analyser une situation d'un point de vue éthique; examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social; et évaluer des options ou des actions possibles.

Ces composantes font ressortir des dimensions essentielles à l'exercice de la compétence par les élèves du secondaire :

- la capacité de décrire et de mettre en contexte une situation en vue d'en dégager une question éthique à la lumière de points de vue susceptibles de provoquer des tensions ou des conflits de valeurs;
- la capacité de déceler les principaux repères sur lesquels reposent les différents points de vue examinés et d'en rechercher le rôle et le sens;
- la capacité d'examiner des effets d'options ou d'actions possibles sur soi, sur les autres ou sur la situation, dans la perspective du vivre-ensemble.

Les trois composantes s'inscrivent dans un mouvement dynamique et peuvent être mobilisées simultanément ou à des moments différents dans l'exercice de la compétence.

Cheminement des élèves au cours du primaire et des deux cycles du secondaire

Au primaire, les élèves ont appris, à partir de situations simples et familières, à réfléchir avec les autres sur des questions éthiques touchant les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants ainsi que l'interdépendance des êtres vivants (1^{er} cycle), les relations interpersonnelles ainsi que les exigences de la vie de groupe (2^e cycle), et enfin la vie des personnes membres de la société ainsi que les exigences de la vie en société (3^e cycle).

Au premier cycle du secondaire, la compétence se développe à partir de situations complexes et plus ou moins familières dans lesquelles les élèves sont invités à réfléchir sur des questions qui touchent la liberté, l'autonomie et l'ordre social.

Au cours du deuxième cycle, les situations proposées aux élèves traitent de questions associées à la tolérance, à l'avenir de l'humanité, à la justice et à l'ambivalence de l'être humain. Les élèves doivent en outre apprendre à faire preuve d'une plus grande autonomie dans leur réflexion.

Complémentarité par rapport aux deux autres compétences

L'exercice de la compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* contribue au développement des deux autres compétences : *Pratiquer le dialogue* et *Manifester une compréhension du phénomène religieux*. La réflexion éthique suppose que l'on s'interroge sur des perceptions, des idées et des valeurs, et que l'on ait **recours à différents moyens pour élaborer un point de vue et pour le valider.** Elle répond ainsi aux exigences de la pratique du dialogue. La réflexion éthique appelle aussi la prise en considération d'une diversité de façons de penser, d'être et d'agir pouvant faciliter l'analyse des points de vue et des tensions en présence dans une situation, ce qui contribue à la compréhension du phénomène religieux.

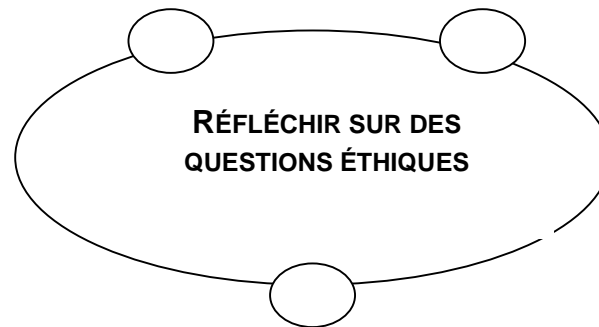
Compétence 1 et ses composantes : premier cycle du secondaire

Analyser une situation d'un point de vue éthique

Décrire et mettre en contexte la situation ♦ Formuler une question éthique s'y rapportant ♦ Comparer des points de vue ♦ Expliquer des tensions ou des conflits de valeurs ♦ Comparer la situation à d'autres situations similaires ♦ Comparer son analyse de la situation avec celle de ses pairs

Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social

Trouver les principaux repères présents dans différents points de vue ♦ En rechercher le rôle et le sens ♦ Considérer d'autres repères ♦ Comparer le sens de certains repères dans différents contextes



Évaluer des options ou des actions possibles

Proposer des options ou des actions possibles ♦ Examiner des effets de ces options ou actions sur soi, sur les autres ou sur la situation ♦ Sélectionner des options ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble ♦ Faire un retour sur la façon dont on est parvenu à ces choix

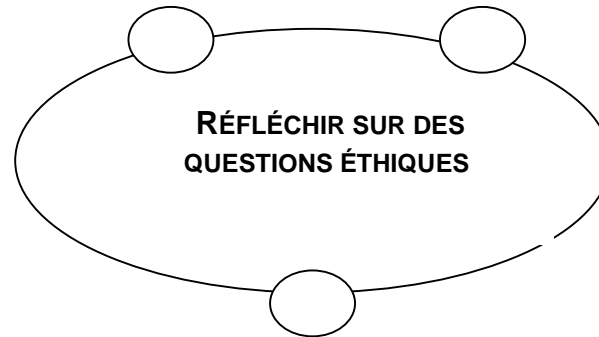
Compétence 1 et ses composantes : deuxième cycle du secondaire

Analyser une situation d'un point de vue éthique

Décrire et mettre en contexte la situation ♦ Formuler une question éthique s'y rapportant ♦ Comparer des points de vue ♦ Expliquer des tensions ou des conflits de valeurs ♦ Comparer la situation à d'autres situations similaires ♦ Comparer son analyse de la situation avec celle de ses pairs

Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social

Trouver les principaux repères présents dans différents points de vue ♦ En rechercher le rôle et le sens ♦ Considérer d'autres repères ♦ Comparer le sens des principaux repères dans différents contextes



Évaluer des options ou des actions possibles

Proposer des options ou des actions possibles ♦ Examiner des effets de ces options ou actions sur soi, sur les autres ou sur la situation ♦ Sélectionner des options ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble ♦ Faire un retour sur la façon dont on est parvenu à ces choix

Critères d'évaluation

- ❑ Analyse détaillée d'une situation d'un point de vue éthique
- ❑ Examen de repères présents dans des points de vue
- ❑ Évaluation d'options ou d'actions possibles pour reconnaître celles qui favorisent le vivre-ensemble

Attentes de fin de cycle

| Premier cycle | Deuxième cycle |
|--|--|
| <p>À la fin du cycle, l'élève est capable de mener une réflexion éthique sur des sujets touchant la liberté, l'autonomie et l'ordre social. Il décrit une situation et en dégage quelques questions éthiques. Il trouve et compare différents points de vue liés à la situation. Dans son analyse, il fait référence à d'autres situations. Il relève des valeurs et des normes en présence pouvant être la source des tensions ou des conflits de valeurs. Il démontre une connaissance des principaux repères présents dans des points de vue. Pour poursuivre sa réflexion, il considère d'autres repères. Il est en mesure de comparer le sens de certains repères dans différents contextes. Il justifie différentes options ou actions possibles à partir de repères pertinents et en examine des effets sur soi, sur les autres et sur la situation en fonction du vivre-ensemble. Il fait des liens avec d'autres contextes pour transférer ses apprentissages. Il fait un retour sur sa démarche, en évalue l'efficacité pour sa réflexion éthique et envisage des pistes d'amélioration possibles.</p> | <p>À la fin du cycle, l'élève est capable de mener une réflexion éthique sur des sujets touchant la tolérance, l'avenir de l'humanité, la justice et l'ambivalence de l'être humain. Il sait décrire une situation et approfondir des questions éthiques. Il compare une diversité de points de vue pour faire ressortir différentes façons de penser. Il relève des valeurs et des normes en présence et explique des tensions ou des conflits de valeurs. Il démontre une connaissance des repères présents dans des points de vue. Pour poursuivre sa réflexion, il considère d'autres repères, priorise les plus significatifs et en démontre l'apport. Il réinvestit sa réflexion éthique dans d'autres situations. Il évalue des options et des actions possibles et anticipe des effets sur soi et sur les autres en fonction du vivre-ensemble. Il anticipe d'autres contextes dans lesquels il pourra transférer ses apprentissages. Il fait un retour sur sa démarche, en évalue l'efficacité pour sa réflexion éthique et envisage des pistes d'amélioration possibles.</p> |

Compétence 2 Manifester une compréhension du phénomène religieux

Sens de la compétence

Sur le plan des croyances, la société québécoise est pluraliste. Elle est ouverte sur le monde, notamment par l'accès à divers moyens de communication. Ses membres sont ainsi mis en présence du phénomène religieux non seulement par des édifices, des œuvres d'art ou des noms de rues qui font partie de son patrimoine historique, **mais aussi par une diversité de pratiques alimentaires ou vestimentaires et par la promotion que font des personnes et des groupes de valeurs qui leur sont propres.** Ces diverses expressions du religieux constituent un héritage important qui se renouvelle et évolue au fil du temps grâce à de nouveaux apports culturels.

Pour vivre ensemble dans notre société, il est fondamental d'acquérir une compréhension du phénomène religieux. Dans ce programme, on souhaite amener les élèves à en comprendre les diverses expressions, à en saisir la complexité et à en percevoir les dimensions expérientielle, historique, doctrinale, morale, rituelle, littéraire, artistique, sociale ou politique. Le développement de la compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux* commande le recours à des sources variées et crédibles pour découvrir la signification de différentes expressions du religieux. Elle suppose la capacité d'associer ces expressions à leur religion respectives et de percevoir les liens qu'elles peuvent avoir avec divers éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs. Manifester une compréhension du phénomène religieux, c'est aussi faire l'examen d'une diversité de façons de penser, d'être et d'agir issues de différents univers, religieux ou autres.

Composantes de la compétence

Cette compétence s'articule autour de trois composantes : analyser des expressions du religieux; établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel; et examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir.

Ces composantes font ressortir des dimensions essentielles à l'exercice de la compétence par les élèves du secondaire :

- la capacité de décrire et de mettre en contexte des expressions du religieux, en expliquant leur signification et leur fonction tout en établissant des liens avec des traditions religieuses;
- la capacité de rechercher des liens entre des expressions du religieux et des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs, en approfondissant des aspects communs et spécifiques de ces expressions et en expliquant leur signification et leur fonction;
- la capacité d'approfondir diverses façons de penser, d'être et d'agir à l'intérieur d'une même tradition religieuse, dans différentes religions de même que dans la société.

Ces trois composantes s'inscrivent dans un mouvement dynamique et peuvent être mobilisées simultanément ou à des moments différents dans l'exercice de la compétence.

Cheminement des élèves au cours du primaire et des deux cycles du secondaire

Au primaire, les élèves ont appris, à partir de situations simples et familières, à explorer des expressions du religieux telles qu'elles se manifestent dans des célébrations en famille et des récits marquants (1^{er} cycle), dans des pratiques religieuses en communauté et dans leur environnement (2^e cycle) et, enfin, dans la diversité des valeurs et des normes qui caractérisent les différentes religions présentes dans la société et dans le monde (3^e cycle).

Au premier cycle du secondaire, la compétence se développe à partir de situations complexes et plus ou moins familières. Les élèves approfondissent leur compréhension du phénomène religieux en s'intéressant au patrimoine religieux québécois, aux éléments fondamentaux des traditions religieuses et à différentes représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels.

Au cours du deuxième cycle, les situations proposées aux élèves sont similaires, mais traitent de sujets touchant les religions au fil du temps, des questions existentielles, l'expérience religieuse, et les références religieuses dans les arts et dans la culture. Les élèves doivent en outre apprendre à faire preuve d'une plus grande autonomie dans leur démarche.

Complémentarité par rapport aux deux autres compétences

L'exercice de la compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux* contribue au développement des deux autres compétences : *Pratiquer le dialogue* et *Réfléchir sur des questions éthiques*. D'une part, la compréhension d'expressions du religieux et la prise en considération d'une diversité de perspectives appellent une attitude intellectuelle rigoureuse pour comprendre le point de vue de l'autre, ses croyances, ses valeurs et ses convictions, ce que favorise la pratique du dialogue. D'autre part, une bonne compréhension du phénomène religieux contribue à enrichir la réflexion sur des questions éthiques, puisqu'elle facilite la recherche du sens et du rôle de certains repères présents dans différents points de vue exprimés sur une situation donnée.

Compétence 2 et ses composantes : premier cycle du secondaire

Analyser des expressions du religieux

Décrire et mettre en contexte des expressions du religieux ♦ En rechercher la signification et la fonction ♦ Établir des liens entre ces expressions et différentes traditions religieuses ♦ Faire un retour sur ses découvertes et ses explications

Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel

Repérer des expressions du religieux dans l'espace ou dans le temps ♦ Les rattacher à des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs ♦ Examiner ce qu'elles ont en commun et ce qui les distingue ♦ En rechercher la signification et la fonction dans la vie des individus et des groupes ♦ Faire un retour sur ses découvertes et ses réflexions



Examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir

Étudier diverses façons de penser, d'être ou d'agir à l'intérieur d'une même tradition ou entre plusieurs traditions religieuses ♦ Étudier différentes façons de penser, d'être ou d'agir dans la société ♦ Reconnaître des effets de différents comportements sur la vie en société

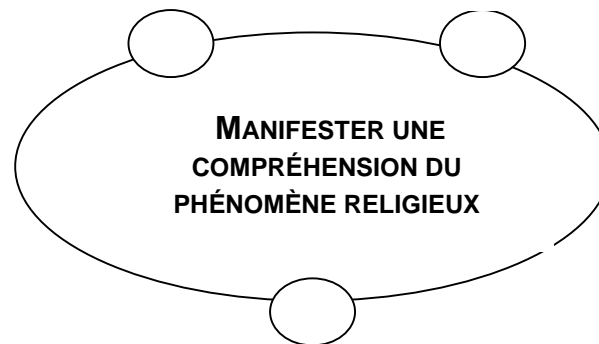
Compétence 2 et ses composantes : deuxième cycle du secondaire

Analyser des expressions du religieux

Décrire et mettre en contexte des expressions du religieux ♦ En étudier la signification et la fonction ♦ Établir des liens entre ces expressions et différentes traditions religieuses ♦ Faire un retour sur ses découvertes et ses explications

Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel

Repérer des expressions du religieux dans l'espace ou dans le temps ♦ Les rattacher à des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs ♦ Examiner ce qu'elles ont en commun et ce qui les distingue ♦ En étudier la signification et la fonction dans la vie des individus et des groupes ♦ Faire un retour sur ses découvertes et ses réflexions



Examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir

Approfondir diverses façons de penser, d'être ou d'agir à l'intérieur d'une tradition ou entre des traditions religieuses ♦ Approfondir diverses façons de penser, d'être ou d'agir dans la société ♦ Évaluer des effets de différents comportements sur la vie en société

Critères d'évaluation

- ❑ Analyse détaillée d'une expression du religieux
- ❑ Explication des liens entre des expressions du religieux et des éléments de l'environnement social et culturel
- ❑ Analyse d'une diversité de façons de penser, d'être et d'agir

Attentes de fin de cycle

| Premier cycle | Deuxième cycle |
|--|---|
| <p>À la fin du cycle, l'élève comprend des expressions du religieux relatives au patrimoine religieux québécois, aux éléments fondamentaux des traditions religieuses et aux représentations du divin ainsi que des êtres mythiques et surnaturels. Il décrit ces expressions et démontre une connaissance de leur signification et de leur fonction. Il établit des liens avec certains éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs. Il fait ressortir des aspects communs et spécifiques de plusieurs expressions étudiées. Il démontre une connaissance de certains comportements qui conviennent à l'égard la diversité ainsi que des effets qu'ont diverses façons de penser, d'être ou d'agir sur la société. Il fait une synthèse de ses apprentissages et évalue l'efficacité de sa démarche en vue de l'améliorer si nécessaire.</p> | <p>À la fin du cycle, l'élève comprend des expressions du religieux relatives aux religions au fil du temps, à des questions existentielles, à l'expérience religieuse et aux références religieuses dans les arts. Il décrit ces expressions et démontre une connaissance globale de leur signification et de leur fonction ainsi que des liens qu'elles ont avec des religions. Il a exploré des réponses que les grandes traditions religieuses et d'autres représentations du monde apportent aux questions existentielles. Il établit des liens entre des expressions religieuses et des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs. Il fait ressortir les aspects communs et spécifiques des expressions étudiées. Il démontre une connaissance approfondie de certains comportements qui conviennent à l'égard de la diversité ainsi que des effets qu'ont diverses façons de penser, d'être ou d'agir sur la société. Il anticipe d'autres contextes pour transférer ses nouvelles connaissances et propose des pistes d'amélioration de sa démarche.</p> |

Compétence 3 Pratiquer le dialogue

Sens de la compétence

Pour être viable, une société pluraliste où foisonnent les questions d'ordre éthique et où coexistent différentes croyances et façons de penser, d'être et d'agir a besoin de se définir comme une société ouverte et tolérante. Afin de favoriser le vivre-ensemble, une telle société ne saurait faire l'économie d'un dialogue empreint d'écoute et de réflexion, de discernement et de participation active de la part de ses membres. Cette qualité de dialogue est fort utile à la connaissance de soi et indispensable à la vie en société.

Dans ce programme, la pratique du dialogue mène à l'adoption d'attitudes et de comportements favorables au vivre-ensemble. Ce dialogue comporte deux dimensions interactives : la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres. La première dimension, qui favorise la connaissance de soi, exige des moments de réflexion personnelle. Ces derniers permettent de s'interroger sur une démarche, des perceptions, des préférences, des attitudes et des idées, et de faire des liens avec ce que l'on connaît sur un sujet donné. La deuxième dimension, qui permet la rencontre de l'autre, se définit comme un temps de partage ou de recherche avec les autres au cours duquel se construisent et s'expriment différents points de vue. C'est à l'intérieur de ces deux dimensions du dialogue qu'un point de vue se modifie, se consolide et se valide. Dans différents contextes, pratiquer le dialogue requiert de communiquer clairement et d'utiliser des moyens qui permettent d'élaborer et d'interroger un point de vue avec rigueur et cohérence. Cette compétence exige aussi la mise en place de conditions favorables au dialogue et à la compréhension commune.

Composantes de la compétence

Cette compétence s'articule autour de trois composantes : organiser sa pensée; interagir avec les autres; et élaborer un point de vue étayé.

Ces composantes font ressortir des dimensions essentielles à l'exercice de la compétence par les élèves du secondaire :

- la capacité de mener une démarche réflexive afin d'organiser leur pensée;
- la capacité d'exprimer leur point de vue en s'appuyant sur des raisons ou des arguments pertinents et cohérents et d'être attentifs à ceux des autres;
- la capacité de sélectionner des ressources pertinentes et diversifiées, de recourir à des moyens appropriés pour interroger et élaborer un point de vue étayé, et d'anticiper des objections et des clarifications à apporter.

Ces trois composantes s'inscrivent dans un mouvement dynamique et peuvent être mobilisées simultanément ou à des moments différents dans l'exercice de la compétence.

Cheminement des élèves au cours du primaire et des deux cycles du secondaire

Au primaire, les élèves se sont familiarisés avec diverses formes du dialogue à partir de situations simples et familières. Ils ont appris à recourir à différents moyens pour élaborer ou interroger un point de vue et à reconnaître un certain nombre de procédés susceptibles d'entraver le dialogue.

Au premier cycle du secondaire, la compétence se développe à partir de situations complexes et plus ou moins familières. Les élèves pratiquent le dialogue dans différentes formes de dialogue telles qu'une **discussion ou un panel**. Ils tiennent compte de ce qu'ils ont déjà appris sur divers **types de jugements** lorsqu'ils s'efforcent d'interroger ou d'élaborer un point de vue cohérent et pertinent. De plus, pour faire progresser le dialogue, ils découvrent d'autres **procédés susceptibles de l'entraver**, tels la **double faute, la caricature, le faux dilemme, la fausse causalité, la fausse analogie, la pente fatale et le complot**.

Au cours du deuxième cycle, les situations proposées aux élèves sont similaires. Les élèves doivent toutefois faire preuve d'une plus grande autonomie dans la pratique de différentes formes du dialogue, l'utilisation de moyens appropriés pour interroger et élaborer un point de vue et la reconnaissance de procédés susceptibles d'entraver le dialogue. Aux types de jugements déjà étudiés pour interroger un point de vue s'ajoutent les types de raisonnements suivants : l'induction, la déduction, l'analogie et l'hypothèse.

Complémentarité par rapport aux deux autres compétences

L'exercice de la compétence *Pratiquer le dialogue* contribue au développement des deux autres compétences : *Manifester une compréhension du phénomène religieux* et *Réfléchir sur des questions éthiques*. Lorsqu'ils sont empreints de respect et d'ouverture, les échanges interpersonnels permettent de mieux comprendre la diversité des façons de penser, d'être ou d'agir associées à des traditions religieuses ou à des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs. La pratique du dialogue favorise aussi, par l'échange d'idées qu'il génère, la clarification de la pensée sur des questions éthiques. Elle fournit en outre un cadre rigoureux pour traiter de questions éthiques et du phénomène religieux.

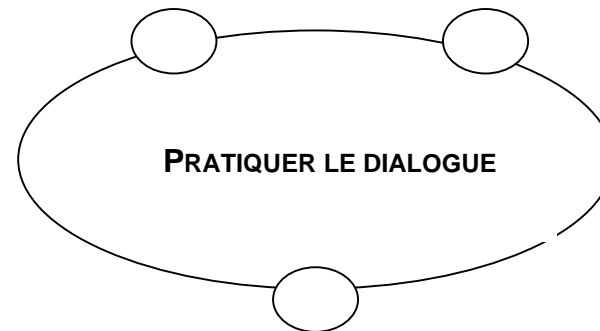
Compétence 3 et ses composantes : premier cycle du secondaire

Organiser sa pensée

Cerner l'objet du dialogue ♦ Établir des liens entre ce qu'on découvre et ce qu'on connaît ♦ Distinguer l'essentiel de l'accessoire dans les différents points de vue énoncés ♦ Faire le point sur ses réflexions

Interagir avec les autres

Prendre conscience de ce que l'objet du dialogue suscite en soi ♦ Rechercher des conditions favorables au dialogue ♦ Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres ♦ Expliquer des points de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents ♦ Formuler des questions de clarification ♦ Mettre en application des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées



Élaborer un point de vue étayé

Utiliser ses ressources et chercher de l'information sur l'objet du dialogue ♦ Approfondir sa compréhension de différents points de vue ♦ Envisager différentes hypothèses ♦ Ébaucher un point de vue ♦ Anticiper des objections et des clarifications à apporter ♦ Valider son point de vue ♦ Revenir sur la démarche

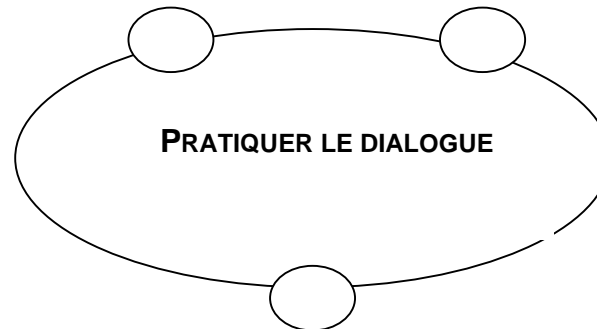
Compétence 3 et ses composantes : deuxième cycle du secondaire

Organiser sa pensée

Cerner l'objet du dialogue ♦ Établir des liens entre ce qu'on découvre et ce qu'on connaît ♦ Distinguer l'essentiel de l'accessoire dans les points de vue énoncés ♦ Faire le point sur ses réflexions

Interagir avec les autres

Prendre conscience de ce que l'objet du dialogue suscite en soi ♦ Rechercher des conditions favorables au dialogue ♦ Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres ♦ Expliquer des points de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents ♦ Formuler des questions de clarification ♦ Mettre en application des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées



Élaborer un point de vue étayé

Utiliser ses ressources et chercher de l'information sur l'objet du dialogue ♦ Approfondir sa compréhension de différents points de vue ♦ Envisager différentes hypothèses ♦ Ébaucher un point de vue ♦ Anticiper des objections et des clarifications à apporter ♦ Valider son point de vue ♦ Revenir sur la démarche

Critères d'évaluation

- ❑ Pertinence et quantité suffisante des traces écrites de l'organisation de sa pensée
- ❑ Utilisation adéquate des éléments de contenu relatifs à l'interaction avec les autres
- ❑ Présentation d'un point de vue élaboré à partir d'éléments pertinents, cohérents et en quantité suffisante

Attentes de fin de cycle

| Premier cycle | Deuxième cycle |
|---|---|
| <p>À la fin du cycle, l'élève est capable de se donner une démarche et de structurer ses idées ou ses arguments sur des sujets qui portent sur des réalités concrètes. Il est en mesure de reconnaître la pertinence et la cohérence des éléments qui constituent un point de vue. Il s'interroge sur ses perceptions, ses attitudes et ses idées. Il comprend que certains jugements ou procédés énoncés entravent le dialogue ou font obstacle à l'élaboration d'un point de vue rigoureux. Il interroge les points de vue à l'aide de questions souvent adaptées au type de jugement en présence. Il respecte les règles du dialogue et propose des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées. Il utilise des ressources et un vocabulaire appropriés à l'objet du dialogue pour élaborer un point de vue comportant plusieurs éléments pertinents, cohérents et en nombre suffisant. Il tient compte des points de vue des autres et peut expliquer comment et pourquoi son point de vue s'est modifié ou consolidé.</p> | <p>À la fin du cycle, l'élève est capable de planifier une démarche et de structurer ses idées ou ses arguments sur des sujets qui portent sur des réalités concrètes ou abstraites. Il est en mesure d'évaluer la pertinence et la cohérence des jugements et des raisonnements qui constituent un point de vue. Il remet en question ses perceptions, ses attitudes et ses idées. Il explique pourquoi certains jugements ou procédés énoncés entravent le dialogue ou font obstacle à l'élaboration d'un point de vue rigoureux. Il interroge les points de vue à l'aide de questions adaptées au type de jugement en présence. Il tire profit des formes du dialogue et propose des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées. Il exploite une diversité de ressources et un vocabulaire appropriés à l'objet du dialogue pour élaborer un point de vue comportant des éléments pertinents, cohérents et en nombre suffisant. Il approfondit les points de vue des autres. Il analyse comment et pourquoi son point de vue s'est modifié ou consolidé.</p> |

Progression des apprentissages d'un cycle à l'autre et d'une année à l'autre du deuxième cycle

Cette rubrique guide la planification de l'apprentissage et permet de considérer la progression du développement de chaque compétence : *Réfléchir sur des questions éthiques*, *Manifester une compréhension du phénomène religieux* et *Pratiquer le dialogue*.

La rubrique est divisée en trois sections : *Ressources à mobiliser*, *Contexte et modalités de réalisation* et *Démarche de l'élève*. Elle rassemble les éléments essentiels dont il faut tenir compte pour s'assurer du développement de la compétence sur un continuum. En faisant varier ces éléments, l'enseignant établit le degré de complexité des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) qu'il propose aux élèves.

La première section, *Ressources à mobiliser*, regroupe les thèmes, les éléments de contenu et les notions et concepts nécessaires au développement de chaque compétence. Elle fournit aussi des pistes pour tenir compte de la diversité, de la provenance et du contenu des ressources écrites, humaines et médiatiques que l'élève est invité à mobiliser. La deuxième section, *Contexte et modalités de réalisation*, reprend l'essentiel des indications pédagogiques du contenu de formation des trois compétences. Elle décrit aussi les exigences des tâches proposées à l'élève dans le but de le rendre de plus en plus autonome. Enfin, la troisième section, *Démarche de l'élève*, indique à l'enseignant des façons de faire pour favoriser chez l'élève le développement de son autonomie au regard de ses apprentissages.

Ressources à mobiliser

| 1. L'enseignant planifie des SAE en se référant aux thèmes et aux éléments de contenu | |
|--|---|
| Premier cycle | |
| Compétence en éthique <ul style="list-style-type: none"> - La liberté - L'autonomie - L'ordre social | Compétence en culture religieuse <ul style="list-style-type: none"> - Le patrimoine religieux québécois - Des éléments fondamentaux des traditions religieuses - Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels |
| Voir le contenu de formation, p. 56-57 | |
| Compétence relative à la pratique du dialogue <ul style="list-style-type: none"> - Des formes du dialogue et des conditions favorables - Des moyens pour élaborer un point de vue - Des moyens pour interroger un point de vue | |
| Voir le contenu de formation, p. 66 à 72 | |
| Deuxième cycle | |
| Compétence en éthique <ul style="list-style-type: none"> - La tolérance - L'avenir de l'humanité - La justice - L'ambivalence de l'être humain | Compétence en culture religieuse <ul style="list-style-type: none"> - Des religions au fil du temps - Des questions existentielles - L'expérience religieuse - Les références religieuses dans les arts et dans la culture |
| Voir le contenu de formation, p. 58-59 | |
| Compétence relative à la pratique du dialogue <ul style="list-style-type: none"> - Des formes du dialogue des conditions favorables - Des moyens pour élaborer un point de vue - Des moyens pour interroger un point de vue | |
| Voir le contenu de formation, p. 66 à 73 | |

| 2. L'enseignant planifie des SAÉ qui amènent l'élève à construire progressivement sa représentation de notions et de concepts² | | | |
|--|---|-----------------------|------------------------|
| Primaire | Secondaire | | |
| | Premier cycle | Deuxième cycle | |
| | | Deuxième année | Troisième année |
| Compétence en éthique | | | |
| | Norme, question éthique, repère, tension, valeur | | |
| | Choix éthique, conflit de valeurs | | |
| | Enjeu éthique | | |
| | Principe moral, règle morale | | |
| Compétence en culture religieuse | | | |
| | Diversité culturelle, environnement social et culturel, expression du religieux, religion | | |
| | Comportement approprié, pratique religieuse | | |
| | Culture religieuse, symbole | | |
| | Patrimoine religieux | | |
| Compétence relative à la pratique du dialogue | | | |
| | Dialogue, point de vue, condition favorable au dialogue | | |
| | Connaissance de soi, question de clarification | | |
| | Vivre-ensemble, reconnaissance de l'autre | | |
| | Poursuite du bien commun | | |

² Les notions et concepts cités ne sont pas exhaustifs. Leur apprentissage doit toujours s'effectuer en rapport avec le contenu de formation relatif à chacune des compétences (thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu).

| 3. L'enseignant planifie des SAE permettant à l'élève de mobiliser des ressources écrites, humaines et médiatiques | | |
|---|--|---|
| Premier cycle | Deuxième année du deuxième cycle | Troisième année du deuxième cycle |
| En ce qui concerne leur variété, les ressources sont : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Différentes - Parfois spécialisées - Suffisantes | <ul style="list-style-type: none"> - Différentes - Souvent spécialisées - Suffisantes | <ul style="list-style-type: none"> - Différentes - Généralement spécialisées - Suffisantes |
| En ce qui concerne leur provenance, les ressources sont : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Souvent cherchées par l'élève et approuvées par l'enseignant - Parfois fournies par l'enseignant | <ul style="list-style-type: none"> - Souvent cherchées et validées par l'élève - Parfois fournies par l'enseignant | |
| En ce qui concerne leur contenu, les ressources sont : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Traitées par l'élève et validées par l'enseignant | <ul style="list-style-type: none"> - Complexes - Parfois inédites - Pertinence établie par l'élève | <ul style="list-style-type: none"> - Complexes - Souvent inédites - Cohérence et pertinence établies par l'élève |

Contexte et modalités de réalisation

| 1. L'enseignant planifie des SAE en se référant aux indications pédagogiques | |
|---|---|
| Premier cycle | |
| <p>Compétence en éthique Prendre appui sur des situations dans lesquelles s'exercent la liberté et l'autonomie ainsi que sur des cas concrets relatifs à l'ordre social pour amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réfléchir aux différentes façons d'envisager la liberté ainsi qu'à ses contraintes et obligations; - réfléchir aux différentes façons de vivre l'autonomie et de se représenter ses exigences et les effets qu'elle produit; - réfléchir aux différentes façons de comprendre l'ordre social et d'y réagir. | <p>Compétence en culture religieuse Prendre appui sur des expressions du religieux pour amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre conscience que le patrimoine religieux québécois est marqué par le catholicisme et le protestantisme ainsi que par l'apport d'autres religions; - prendre conscience que les récits, les rites et les règles sont souvent indissociables et qu'ils constituent des éléments essentiels des traditions religieuses; - prendre conscience des nombreuses façons de se représenter et d'interpréter le divin ainsi que les êtres mythiques et surnaturels. |
| <p>Compétence relative à la pratique du dialogue Prendre appui sur la capacité des élèves à se donner une démarche et à structurer leurs idées ou leurs arguments en utilisant diverses formes de dialogue ainsi qu'à examiner et interroger les types de jugements et des procédés susceptibles d'entraver le dialogue pour les amener à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - établir des conditions favorables au dialogue; - choisir des moyens judicieux pour élaborer un point de vue; - interroger divers points de vue et évaluer la pertinence, la cohérence et la suffisance des éléments qui les constituent. | |
| Deuxième cycle | |
| <p>Compétence en éthique Prendre appui sur la littérature, l'actualité et certains cas particuliers pour amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réfléchir aux façons d'envisager la tolérance; - réfléchir aux façons d'entrevoir l'avenir de l'humanité au regard des relations entre les êtres humains et l'environnement; - réfléchir aux façons d'aborder la justice, les principes qui s'y rattachent et les questions qu'elle soulève; - prendre conscience que chaque être humain est ambivalent dans ses sentiments, ses jugements ou ses comportements. | <p>Compétence en culture religieuse Prendre appui sur l'histoire, la littérature et l'art pour amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre conscience que, pour connaître une tradition religieuse, il importe d'en comprendre les principaux événements; - prendre conscience que, depuis toujours, l'être humain se pose des questions fondamentales et que diverses traditions religieuses ou courants de pensée y apportent des pistes de réponse; - prendre conscience que l'expérience religieuse est une dimension essentielle pour des personnes ou des groupes liés à une religion; - prendre conscience que les œuvres d'art à caractère religieux font référence notamment à des écrits, à des personnages et à des objets religieux, et qu'on retrouve parfois ceux-ci dans des œuvres d'art profane. |

| Compétence relative à la pratique du dialogue | | |
|---|---|--|
| Prendre appui sur la capacité des élèves à planifier leur démarche, à structurer leurs idées ou leurs arguments ainsi qu'à examiner et à interroger les types de jugements, les types de raisonnements ainsi que des procédés susceptibles d'entraver le dialogue, pour amener les élèves à : <ul style="list-style-type: none"> - maîtriser les diverses formes de dialogue et à évaluer des conditions qui en favorisent la pratique; - choisir les moyens les plus appropriés dans l'élaboration d'un point de vue; - interroger divers points de vue et évaluer la pertinence, la cohérence et la suffisance des éléments qui les constituent. | | |
| 2. L'enseignant planifie des SAE en tenant compte des exigences liées aux tâches à réaliser | | |
| Premier cycle | Deuxième année du deuxième cycle | Troisième année du deuxième cycle |
| Compétence en éthique | | |
| Avec de l'aide, l'élève : <ul style="list-style-type: none"> - explique une tension et un conflit de valeurs - compare son analyse de la situation avec celle de ses pairs - etc. | → | De manière autonome, l'élève : <ul style="list-style-type: none"> - explique une tension et un conflit de valeurs - compare son analyse de la situation avec celle de ses pairs - etc. |
| Avec de l'aide, l'élève s'assure de la pertinence et de la diversité des : <ul style="list-style-type: none"> - repères - options - actions - etc. | → | De manière autonome, l'élève justifie la pertinence et la validité des : <ul style="list-style-type: none"> - repères - options - actions - etc. |
| Compétence en culture religieuse | | |
| Avec de l'aide, l'élève : <ul style="list-style-type: none"> - recherche diverses façons de penser, d'être et d'agir - étudie des liens entre des expressions du religieux et des traditions religieuses - étudie la signification et la fonction d'expressions du religieux - etc. | → | De manière autonome, l'élève : <ul style="list-style-type: none"> - étudie diverses façons de penser, d'être et d'agir - étudie des liens entre des expressions du religieux et des traditions religieuses - étudie la signification et la fonction d'expressions du religieux - etc. |
| L'élève établit certains liens complexes entre : <ul style="list-style-type: none"> - des expressions du religieux et des traditions - des expressions du religieux et des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs - etc. | → | L'élève établit des liens complexes entre : <ul style="list-style-type: none"> - des expressions du religieux et des traditions religieuses - des expressions du religieux et des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs - etc. |

| Compétence relative à la pratique du dialogue | |
|---|---|
| <p>Avec de l'aide, l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prend conscience de ce que l'objet du dialogue suscite en soi - recherche des conditions favorables au dialogue - explique des points de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents - met en application des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées - approfondit sa compréhension de différents points de vue - envisage différentes hypothèses - anticipe des objections et des clarifications à apporter - valide son point de vue - etc. | <p>▶</p> <p>De manière autonome, l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prend conscience de ce que l'objet du dialogue suscite en soi - recherche des conditions favorables au dialogue - explique des points de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents - met en application des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées - approfondit sa compréhension de différents points de vue - envisage différentes hypothèses - anticipe des objections et des clarifications à apporter - valide son point de vue - etc. |

Démarche de l'élève

Du début du premier cycle à la fin de la troisième année du deuxième cycle, l'enseignant planifie des moments où, de façon de plus en plus autonome, l'élève gère ses apprentissages

- Modalités de réalisation des tâches : l'élève les reconnaît → il les suggère → il les détermine → il les justifie
- Ressources internes et externes mobilisées : l'élève les sélectionne → il en justifie le choix → il anticipe d'autres usages
- Effets de ses apprentissages sur la construction de son identité, sur son pouvoir d'action et sur sa vision du monde : l'élève les reconnaît → il les analyse → il les évalue
- Changements apportés : l'élève les explique → il les justifie
- Temps d'arrêt : l'élève les planifie → il les évalue
- Traces de sa démarche et de ses apprentissages : l'élève les choisit → il les justifie
- Critères menant au choix des traces : l'élève les applique → il les détermine → il les justifie

Contenu de formation

Le contenu de formation comprend l'ensemble des ressources à mobiliser pour le développement des trois compétences du programme d'éthique et culture religieuse. Il se divise en cinq sections.

1. Repères culturels
2. Notions et concepts
3. Contenu en éthique : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu
4. Contenu en culture religieuse : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu
5. Contenu relatif à la pratique du dialogue : indications pédagogiques et éléments de contenu

1. Repères culturels

Les élèves vivent dans un contexte culturel auquel ils contribuent et qui influence leur vision du monde. Le programme d'éthique et culture religieuse les aide tout au long du secondaire à saisir la diversité et la richesse culturelle qui les entourent. De plus, ce programme offre aux élèves l'occasion d'élargir leur culture générale. L'examen de repères, tels que des us et coutumes, des vérités d'expérience, des codes de vie ainsi que des chartes de droits qui fondent des principes, des normes et des valeurs démocratiques que partagent les membres de la société dans laquelle ils évoluent, leur permet de s'en donner une représentation significative. Des récits, des symboles du religieux dans des œuvres d'art religieux ou profane, des rites et des règles sont autant de repères qui leur permettent de s'ouvrir au monde et d'enrichir leur bagage culturel.

2. Notions et concepts

Cette section présente les notions et les concepts qui doivent faire l'objet d'un apprentissage spécifique en éthique et en culture religieuse. Étant nécessaires au développement des trois compétences de ce programme, les notions et concepts ont un caractère prescriptif. Du primaire au secondaire, leur apprentissage est progressif. En outre, leur utilisation permet une pratique rigoureuse du dialogue. Les notions et les concepts rattachés aux thèmes et aux éléments de contenu en éthique et en culture religieuse ainsi que les éléments de contenu relatifs à la pratique du dialogue sont également prescrits.

- **Enjeu éthique** : Valeur ou norme qui est l'objet d'une question éthique. Par exemple, la question « faudrait-il toujours dire la vérité? » a notamment pour enjeu éthique l'honnêteté.
- **Expression du religieux** : Élément appartenant à une ou plusieurs dimensions d'une religion. Une expression du religieux s'enracine et se développe dans un univers socioculturel. La Torah, la Bible, la suerie, le minaret, le pûjâ, la fête de Noël, l'icône, le temple bouddhiste ou certains noms de rue faisant référence à des saints sont des expressions du religieux.
- **Norme** : Exigence morale qui balise un comportement. Les principes moraux et les règles morales sont des normes.
- **Principe moral** : Norme qui définit ce qu'il est nécessaire de faire ou de ne pas faire pour atteindre ce qui est tenu pour le bien. Par exemple, les énoncés « ne fais pas aux autres ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse » ou « tu dois respecter ton prochain » sont des principes moraux.
- **Question éthique** : Question portant sur un sujet ou un problème à résoudre concernant des valeurs et des normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leur conduite. Ce type de question soulève toujours un ou plusieurs enjeux éthiques.
- **Règle morale** : Norme morale qui précise comment un principe moral devrait s'appliquer dans une situation donnée ou comment une valeur devrait s'actualiser dans une telle situation. Par exemple, la règle « il est interdit de pirater des logiciels » peut être une application, dans le code de vie d'une école, du principe « tu ne dois pas voler ton prochain », comme elle peut être une actualisation de la valeur d'honnêteté.
- **Repère** : Ressource de l'environnement social et culturel à laquelle on se réfère pour alimenter et éclairer une réflexion éthique. Les repères peuvent être d'ordre moral, religieux, scientifique, littéraire ou artistique.
- **Valeur** : Caractère attribué à des choses, à des attitudes ou à des comportements qui sont plus ou moins estimés ou désirés par des personnes ou par des groupes de personnes. Une valeur peut parfois servir de critère pour évaluer si un comportement est acceptable. Les valeurs peuvent former des ensembles cohérents et hiérarchisés qu'on appelle « systèmes de valeurs ». On parle alors de valeurs sociales, religieuses ou familiales. Dans certaines situations, des conflits de valeurs naissent lorsqu'une ou plusieurs personnes favorisent une action plutôt qu'une autre, actualisant ainsi des valeurs qui ne convergent pas ou dont le sens n'est pas univoque.

- **Vision du monde :** Regard que l'on porte sur soi et sur son entourage. Ce regard forme les pensées, les sentiments et les comportements de chaque individu et fournit une explication implicite ou explicite de la totalité du réel. La vision du monde se façonne notamment à partir d'expériences de vie, de relations humaines, de valeurs, de normes, de croyances ou de convictions. Elle est appelée à se transformer au fil du temps.

3. Contenu en éthique : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu

Cette section regroupe les thèmes et les éléments de contenu relatifs au volet « éthique » de ce programme. Chacun des thèmes est décrit à l'aide d'indications pédagogiques. Les éléments de contenu présentés sous chaque thème balisent les apprentissages qui sont essentiels au développement de la compétence *Réfléchir sur des questions éthiques*.

Prescription

- Tous les thèmes et tous les éléments de contenu qui se rattachent à cette compétence ont un caractère prescriptif pour l'ensemble d'un cycle. Ils doivent être mobilisés par les élèves dans les des situations d'apprentissage et d'évaluation planifiées par l'enseignant. Ils ne doivent pas faire l'objet d'un traitement linéaire ou séquentiel, mais doivent être envisagés en interrelation.
- Les exemples relatifs aux éléments de contenu ne sont pas prescrits.
- Les exemples de questionnement éthique ne sont pas prescrits.

| Premier cycle du secondaire | |
|---|---|
| Thème | |
| La liberté | |
| Indications pédagogiques | |
| Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons d'envisager la liberté et que l'exercice de celle-ci implique des contraintes et des obligations. | |
| Prendre appui sur des situations dans lesquelles s'exerce la liberté pour amener les élèves à réfléchir aux différentes façons de l'aborder et de considérer ses implications dans la vie des individus ou des groupes. | |
| Éléments de contenu | Exemples indicatifs |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des réflexions sur la liberté | <ul style="list-style-type: none"> • Des types de liberté : la liberté d'action, la liberté de penser, la liberté d'expression, le libre arbitre, etc. • Des motifs qui fondent des choix : des désirs, des besoins, des convictions, des contraintes physiques et sociales, des normes et des valeurs, etc. • La vie privée et la vie publique : l'intimité, la confidentialité, l'accès à l'information, le voyeurisme, le vedettariat, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des limites à la liberté | <ul style="list-style-type: none"> • Des responsabilités : des obligations, des promesses, des pactes, des engagements, des rôles, etc. • Des droits et des devoirs : des règlements, des codes de vie, des codes déontologiques, des lois, des chartes, des privilèges, etc. |

| Thème | |
|---|---|
| L'autonomie | |
| Indications pédagogiques | |
| Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de vivre l'autonomie et de se représenter ses exigences et les effets qu'elle produit sur des individus ou des groupes. | |
| Prendre appui sur des situations de dépendance ou d'autonomie pour amener les élèves à réfléchir aux conditions et aux tensions qui leur sont sous-jacentes. Les amener à comprendre comment l'autonomie et la dépendance se manifestent chez les individus ou dans la société. | |
| Éléments de contenu | Exemples indicatifs |
| <ul style="list-style-type: none"> • La dépendance et l'autonomie | <ul style="list-style-type: none"> • Des conditions de l'autonomie : le jugement critique, le bon sens, la responsabilité morale, la capacité de choisir, l'authenticité, etc. • Des quêtes de bonheur : la recherche de sensations fortes, l'amitié, l'amour, la réussite sociale, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des individus et des groupes | <ul style="list-style-type: none"> • Des expressions individuelles et collectives : le désir d'émancipation, des actions de solidarité, des luttes contre des dépendances, etc. • Des tensions : l'intérêt personnel et le bien commun, l'affirmation de soi et le respect des autres, l'interdépendance et l'autonomie, etc. |

| Thème | |
|--|--|
| L'ordre social | |
| Indications pédagogiques | |
| Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les individus ou les groupes, différentes façons de comprendre l'ordre social et d'y réagir. | |
| Prendre appui sur des cas concrets pour amener les élèves à réfléchir à la raison d'être des lois et de l'ordre social. Les amener à considérer des valeurs qui peuvent inciter une personne ou un groupe à remettre en question ou à réaffirmer l'ordre social et les lois. | |
| Éléments de contenu | Exemples indicatifs |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des groupes, des institutions et des organisations | <ul style="list-style-type: none"> • Des valeurs et des normes propres à des groupes, à des institutions et à des organisations : la famille, la gang, l'école, l'industrie, l'État, etc. • Des formes de pouvoir : autoritaire, charismatique, coopératif, démocratique, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des formes d'obéissance et de désobéissance à la loi | <ul style="list-style-type: none"> • L'obéissance : la soumission, le conformisme, le respect de la loi, etc. • La désobéissance : la criminalité, la loi du silence, la dissidence, la révolte, la contestation, l'objection de conscience, la désobéissance civile, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • La transformation des valeurs et des normes | <ul style="list-style-type: none"> • Des causes : l'immigration, les guerres, le rôle des médias, les progrès scientifiques, la mondialisation, etc. • Des transformations : la sexualité, la consommation d'alcool, le tabagisme, les rapports entre les hommes et les femmes, etc. |

| Deuxième cycle du secondaire | |
|--|---|
| Thème | |
| La tolérance | |
| Indications pédagogiques | |
| Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons d'envisager la tolérance. | |
| Prendre appui sur des cas particuliers puisés dans la littérature et dans l'actualité pour amener les élèves à réfléchir sur l'indifférence, la tolérance et l'intolérance. Les amener à considérer diverses réponses individuelles et collectives apportées à l'égard de ces situations, notamment au Québec. | |
| Éléments de contenu | Exemples indicatifs |
| <ul style="list-style-type: none"> • L'indifférence, la tolérance et l'intolérance | <ul style="list-style-type: none"> • Des réflexions sur la tolérance : les limites d'un droit, le respect des différences, le multiculturalisme, le pluralisme, l'universalisme, etc. • Des cas dans diverses sociétés au fil du temps : des édits de tolérance, des massacres, des déclarations de droits, le racisme, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • La tolérance au Québec | <ul style="list-style-type: none"> • La tolérance et ses limites : l'intégration des personnes handicapées, des requêtes de groupes religieux, des types d'union matrimoniale, etc. • Des réponses individuelles et collectives : des aménagements particuliers, des accommodements raisonnables, la défense de l'identité culturelle, l'intégration culturelle, etc. |
| Thème | |
| L'avenir de l'humanité | |
| Indications pédagogiques | |
| Faire prendre conscience aux élèves des différentes façons d'entrevoir l'avenir de l'humanité au regard des relations entre les êtres humains et l'environnement. | |
| Prendre appui sur diverses façons d'entrevoir l'avenir de l'humanité pour amener les élèves à examiner différentes situations contemporaines. Les amener à analyser des défis actuels et à envisager des actions ou des options possibles. | |
| Éléments de contenu | Exemples indicatifs |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des façons d'entrevoir l'avenir de l'humanité | <ul style="list-style-type: none"> • Des représentations imaginaires : Aldous Huxley, George Orwell, Thomas More, etc. • Des réflexions visionnaires : Hubert Reeves, David Suzuki, Albert Jacquart, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des défis à relever | <ul style="list-style-type: none"> • Les relations entre les êtres humains : les rapports entre les pays pauvres et les pays riches, la santé, l'éducation, le totalitarisme et la démocratie, etc. • L'environnement : les conditions climatiques, la faune et la flore, l'exploration spatiale, l'exploitation des ressources naturelles, etc. |

| | |
|---|---|
| Thème | |
| La justice | |
| Indications pédagogiques | |
| Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les sociétés, différentes façons d'aborder la justice, les principes qui s'y rattachent et les questions qu'elle soulève. | |
| Prendre appui sur la littérature ou l'actualité pour amener les élèves à réfléchir à la nature de la justice, aux questions qu'elle soulève et à ses implications. | |
| Éléments de contenu | Exemples indicatifs |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des façons de concevoir la justice | <ul style="list-style-type: none"> • Des réflexions sur la justice : la justice corrective, la justice sociale, la justice universelle, etc. • Des principes de justice : le respect de la personne humaine, l'égalité, l'équité, le mérite, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des questions de justice | <ul style="list-style-type: none"> • Des questions sur la vie et la mort : le clonage humain, l'eugénisme, le suicide, la peine de mort, l'euthanasie, l'avortement, etc. • Des questions sociales : la répartition des richesses, la responsabilité sociale des entreprises, l'interventionnisme de l'État, etc. • Des questions humanitaires : le devoir d'ingérence humanitaire, l'aide internationale, les conditions de travail dans les pays pauvres, etc. |

| | |
|---|---|
| Thème | |
| L'ambivalence de l'être humain | |
| Indications pédagogiques | |
| Faire prendre conscience aux élèves que chaque être humain est ambivalent dans ses sentiments, ses jugements ou ses comportements. | |
| Prendre appui sur des écrits, des faits historiques ou des cas de conscience pour amener l'élève à réfléchir sur la complexité de l'être humain et la cohérence, parfois difficile, entre ses actions, ses sentiments et ses idées dans certains contextes. | |
| Éléments de contenu | Exemples indicatifs |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des expressions de l'ambivalence | <ul style="list-style-type: none"> • Des réflexions sur l'ambivalence : la raison et la passion, la moralité, l'immoralité et l'amoralité, la vérité et le mensonge, le bien et le mal, etc. • Des cas de conscience : la vengeance, l'infidélité, le vol, le délit de fuite, la dénonciation, la désertion, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des ambiguïtés de l'agir humain | <ul style="list-style-type: none"> • Des grandeurs et des côtés sombres de l'être humain : un génocidaire qui fait preuve de bonté envers ses proches, des œuvres humanitaires aux coûts d'opération exorbitants, un pays défenseur des droits de l'homme qui les enfreint selon ses intérêts, etc. • L'ambivalence des sentiments : la satisfaction et la frustration, la fierté et la modestie, la sérénité et l'angoisse, la culpabilité et la tranquillité d'esprit, les regrets et les contentements, etc. |

4. Contenu en culture religieuse : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu

Cette section regroupe les thèmes et les éléments de contenu relatifs au volet « culture religieuse » de ce programme. Chacun des thèmes est décrit à l'aide d'indications pédagogiques. Les éléments de contenu présentés sous chaque thème balisent les apprentissages qui sont essentiels pour le développement de la compétence *Manifester une compréhension du phénomène religieux*.

Prescription

- Tous les thèmes et éléments de contenu qui se rattachent à cette compétence ont un caractère prescriptif pour l'ensemble d'un cycle. Ils doivent être mobilisés par les élèves dans les situations d'apprentissage et d'évaluation planifiées par l'enseignant. Ils ne doivent pas faire l'objet d'un traitement linéaire ou séquentiel, mais doivent être envisagés en interrelation.
- Les exemples relatifs aux éléments de contenu ne sont pas prescrits.
- Dans l'élaboration des situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant doit s'assurer que :
 - le christianisme (le catholicisme et le protestantisme) est traité tout au long de chaque année d'un cycle;
 - le judaïsme et les spiritualités des peuples autochtones sont traités à plusieurs reprises, chaque année d'un cycle;
 - l'islam est traité à plusieurs reprises au cours d'un cycle;
 - le bouddhisme est traité à plusieurs reprises au cours d'un cycle;
 - l'hindouisme est traité à plusieurs reprises au cours d'un cycle;
 - d'autres religions pourront être abordées au cours d'un cycle, selon la réalité et les besoins du milieu;
 - les expressions culturelles et celles issues de représentations du monde et de l'être humain qui définissent le sens et la valeur de l'expérience humaine en dehors des croyances et des adhésions religieuses sont abordées au cours d'un cycle.

Rappel

Dans ce programme, un regard privilégié est porté sur le patrimoine religieux de notre société. L'importance historique et culturelle du catholicisme et du protestantisme au Québec y est particulièrement soulignée, mais on s'intéresse aussi au judaïsme et aux spiritualités des peuples autochtones, qui ont marqué ce patrimoine, de même qu'à d'autres religions qui contribuent aujourd'hui à la culture québécoise et inspirent différentes manières de penser, d'être et d'agir.

| Premier cycle du secondaire | |
|--|---|
| Thème | |
| Le patrimoine religieux québécois | |
| Indications pédagogiques | |
| Faire prendre conscience aux élèves que le patrimoine religieux québécois est marqué par le catholicisme et le protestantisme ainsi que par l'apport d'autres religions. | |
| Prendre appui sur des personnages marquants, des œuvres patrimoniales et des valeurs et des normes issues des traditions religieuses au Québec pour amener les élèves à comprendre l'apport des religions à la société québécoise. | |
| Éléments de contenu | Exemples indicatifs |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des fondatrices et fondateurs, des personnages marquants et des institutions | <ul style="list-style-type: none"> • Des fondatrices, des fondateurs et des personnages marquants : Marie-Guyart, Abraham de Sola, Gaspar Soiaga Kondiaronk, Mgr de Laval, Marguerite D'Youville, Barthélemy Vimont, Henriette Odin-Feller, Marguerite Bourgeoys, etc. • L'organisation des institutions religieuses québécoises : des origines, des raisons d'être, des rôles et responsabilités du personnel religieux, etc. • L'influence des institutions religieuses sur la société et la culture : l'éducation, les soins de santé, la famille, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des influences sur les valeurs et sur les normes | <ul style="list-style-type: none"> • Des comportements et des codes moraux : des comportements familiaux, amoureux, économiques ou écologiques, des codes moraux tels les catéchismes ou les manuels de bienséance, etc. • Des us et coutumes : la bénédiction du jour de l'An, le carême, etc. • Des interdits : des sacres, des tabous, les relations sexuelles avant le mariage, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des œuvres patrimoniales | <ul style="list-style-type: none"> • Des œuvres d'art : architecturales, sculpturales, picturales, etc. • Des œuvres folkloriques : des légendes, des contes, des chants, etc. |

| | |
|--|--|
| Thème | |
| Des éléments fondamentaux des traditions religieuses | |
| Indications pédagogiques | |
| Faire prendre conscience aux élèves que les récits, les rites et les règles sont souvent indissociables et qu'ils constituent des éléments essentiels des traditions religieuses. | |
| Prendre appui sur diverses expressions du religieux, tels des symboles, des écrits, des événements ou des objets propres à une religion, pour amener les élèves à dégager l'origine, les caractéristiques et les fonctions des éléments fondamentaux des traditions religieuses. | |

| Éléments de contenu | Exemples indicatifs |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Des récits | <ul style="list-style-type: none"> • Des récits : l'origine, les caractéristiques, les fonctions, etc. • Des types de récits : des récits fondateurs, des récits de création de l'univers et de l'être humain, des récits de création des divinités, des récits de régénération, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des rites | <ul style="list-style-type: none"> • Des rites : l'origine, les caractéristiques, les fonctions, etc. • Des types de rites : des rites initiatiques, des rites funéraires, des rites sacrificiels, des rites de passage, des rites liturgiques, des rites associés à des pratiques religieuses, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des règles | <ul style="list-style-type: none"> • Des règles : l'origine, les caractéristiques, les fonctions, etc. • Des types de règles relatives à : des comportements familiaux, amoureux, vestimentaires et alimentaires, des devoirs sociaux et religieux, etc. |

| Thème | |
|--|--|
| Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels | |
| Indications pédagogiques | |
| Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les cultures et selon les traditions religieuses, de nombreuses façons de se représenter le divin ainsi que les êtres mythiques et surnaturels. | |
| Prendre appui sur diverses expressions du religieux, tels des symboles, des écrits ou des objets propres à une religion, pour amener les élèves à comprendre la diversité des représentations du divin ainsi que des êtres mythiques et surnaturels présentes dans la société et les religions dont elles sont issues. | |
| Éléments de contenu | Exemples indicatifs |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des noms, des attributs et des symboles du divin | <ul style="list-style-type: none"> • Des noms et des attributs donnés au divin : des sentiments, des caractéristiques physiques, des noms propres, des qualificatifs, etc. • Des symboles associés au divin : des couleurs, des formes, des végétaux, des éléments, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des êtres mythiques et des êtres surnaturels | <ul style="list-style-type: none"> • Des êtres mythiques : des dieux et déesses, des demi-dieux et demi-déeses, des héros et héroïnes, des animaux mythiques, etc. • Des êtres surnaturels : des anges, des diables, des esprits, etc. |

| Deuxième cycle du secondaire | |
|--|--|
| <p>Thème</p> <p style="text-align: center;">Des religions au fil du temps</p> | |
| <p>Indications pédagogiques</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves que, pour connaître une tradition religieuse, il importe d'en comprendre les principaux événements. Traiter plus particulièrement des événements associés au catholicisme et au protestantisme dans leurs spécificités et leurs points communs.</p> <p>Prendre appui sur l'histoire des traditions religieuses pour en dégager les événements marquants. Amener les élèves à en expliquer le sens et le rôle afin de situer ces événements dans leur contexte.</p> | |
| Éléments de contenu | Exemples indicatifs |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des temps de fondation | <ul style="list-style-type: none"> • Des origines : des personnages, des événements, des écrits, des doctrines, etc. • Des influences : des syncrétismes, des expériences, des communautés, des conversions, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des temps de développement et de diffusion | <ul style="list-style-type: none"> • Des temps de consolidation : des doctrines, des institutions, des conciles, des règles, etc. • Des tendances et des courants à l'intérieur de diverses traditions : des schismes, des contestations, la Réforme et la Contre-Réforme, etc. • Des relations entre les pouvoirs religieux et politiques : la théocratie, la laïcisation de l'État, la féodalité, le concordat, etc. • Des temps de paix et de conflits : des conquêtes religieuses, l'œcuménisme, le dialogue interreligieux, etc. • Le rôle des femmes et des hommes : des fonctions et des statuts différenciés, des missionnaires, des fondatrices et des fondateurs d'institutions, des défenseurs, etc. • Des filiations religieuses : des religions animistes, des religions abrahamiques, des religions orientales, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Le renouveau religieux et des nouveaux mouvements religieux | <ul style="list-style-type: none"> • Le renouveau religieux : l'origine, les caractéristiques, etc. • Les nouveaux mouvements religieux : l'origine, les caractéristiques, etc. |

| |
|--|
| <p>Thème</p> <p style="text-align: center;">Des questions existentielles</p> |
| <p>Indications pédagogiques</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves que, depuis toujours, l'être humain se pose des questions fondamentales telles que « Qui sommes-nous? », « D'où venons-nous? », « Où allons-nous? », et que diverses traditions religieuses ou courants de pensée y apportent des pistes de réponse.</p> <p>Prendre appui sur des textes sacrés ou philosophiques pour amener les élèves à comprendre diverses réponses concernant l'existence du divin, le sens de la vie et de la mort, et la nature de l'être humain.</p> |

| Éléments de contenu | Exemples indicatifs |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • L'existence du divin | <ul style="list-style-type: none"> • Des réflexions sur des façons d'affirmer l'existence du divin : l'expérience, la recherche du bonheur, la nature, la raison, les sentiments, etc. • Des doctrines : le monothéisme, le panthéisme, l'animisme, le polythéisme, le déisme, l'agnosticisme, etc. • Des critiques et des dénonciations : l'athéisme, l'idée de l'aliénation religieuse chez Marx, Freud et Sartre, l'idée de la mort de Dieu chez Nietzsche, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Le sens de la vie et de la mort | <ul style="list-style-type: none"> • La condition humaine : la naissance, la souffrance, la mort, l'amour, le bonheur, etc. • La vie après la mort : le paradis, l'enfer, le purgatoire, le nirvana, la réincarnation, etc. • La liberté humaine : le libre arbitre, la prédestination, la fatalité, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • La nature de l'être l'humain | <ul style="list-style-type: none"> • Des origines de l'être humain : l'être créé, l'être naturel, l'évolution naturelle, etc. • L'homme et la femme : les rapports entre les hommes et les femmes, la sexualité, la complémentarité de l'homme et de la femme, l'idée de dignité humaine, etc. • La constitution et l'unité de l'être humain : l'âme, le corps, l'esprit et le souffle divin, l'impermanence et la permanence de l'être humain, etc. |

| Thème | |
|--|--|
| L'expérience religieuse | |
| Indications pédagogiques | |
| Faire prendre conscience aux élèves que l'expérience religieuse est une dimension essentielle pour des personnes ou des groupes liés à une religion. | |
| Prendre appui sur des types d'expériences religieuses relatées dans la littérature pour en démontrer la nature et des effets de celles-ci. | |
| Éléments de contenu | Exemples indicatifs |
| <ul style="list-style-type: none"> • La nature de l'expérience religieuse | <ul style="list-style-type: none"> • Des réflexions sur des expériences religieuses : des caractéristiques, des fonctions, etc. • Des types d'expériences religieuses au quotidien : la contemplation, l'admiration de la nature, l'observation de rituels, la prière, etc. • Des types d'expériences religieuses exceptionnelles : des conversions, des fondations, des réformes, des visions, l'extase, l'illumination, le pèlerinage, etc. • Des lieux de l'expérience : l'esprit, l'âme, le corps, une communauté, un rassemblement, etc. • Des modes de transmission : des textes, des récits, des enseignements, des us et coutumes, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des effets de l'expérience religieuse | <ul style="list-style-type: none"> • Sur la personne : des transformations, des libérations, des guérisons, la découverte d'un sens à la vie, la compassion, la sollicitude, la charité, etc. • Sur la communauté : le partage, l'engagement, etc. • Sur des modes de vie : l'ascétisme, l'ermitage, le monachisme, la vie laïque, la vie consacrée, etc. |

| Thème | |
|---|--|
| Les références religieuses dans les arts et dans la culture | |
| Indications pédagogiques | |
| Faire prendre conscience aux élèves que les œuvres d'art à caractère religieux font référence notamment à des écrits, à des personnages et à des objets religieux, et qu'on retrouve parfois ceux-ci dans des œuvres d'art profane. | |
| Prendre appui sur des créations artistiques, tant religieuses que profanes, pour amener les élèves à en reconnaître la signification et à y interpréter le symbolisme religieux. | |
| Éléments de contenu | Exemples indicatifs |
| <ul style="list-style-type: none"> • Des œuvres d'art à caractère religieux | <ul style="list-style-type: none"> • Des réflexions sur l'œuvre : l'origine, des caractéristiques, des fonctions, le destinataire, etc. • La référence au religieux : des récits, des personnages, des lieux, des symboles, etc. • Des types d'œuvres d'art religieux : architecturales, musicales, littéraires, picturales, sculpturales, etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> • La présence du religieux dans les arts profanes | <ul style="list-style-type: none"> • Des réflexions sur l'œuvre : l'origine, des caractéristiques, des fonctions, le destinataire, etc. • La référence au religieux : des récits, des personnages, des lieux, des symboles, des objets, etc. • Des types d'œuvres d'art profane: architecturales, musicales, littéraires, picturales, sculpturales, etc. • Des manifestations culturelles apparentées au religieux : des commémorations, des fêtes, des concerts, des rencontres, des comédies musicales, etc. |

5. Contenu relatif à la pratique du dialogue : indications pédagogiques et éléments de contenu

Cette partie regroupe les éléments de contenu nécessaires au développement de la compétence *Pratiquer le dialogue*. Elle comporte trois sections :

- 5.1. Des formes du dialogue et des conditions favorables
- 5.2. Des moyens pour élaborer un point de vue
- 5.3. Des moyens pour interroger un point de vue

Les éléments présentés sous ces trois rubriques constituent autant d'outils auxquels les élèves doivent recourir consciemment, à l'intérieur des différentes formes de dialogue pour élaborer et interroger un point de vue. Des indications pédagogiques pour guider les interventions de l'enseignant sont fournies pour chacune des sections.

Prescription

- Les trois sections ont un caractère prescriptif.
- L'enseignant doit s'assurer que :
 - les situations d'apprentissage et d'évaluation intègrent un ou plusieurs éléments de contenu de chacune des trois sections;
 - les éléments de contenu sont mobilisés au cours du 1^{er} cycle et du 2^e cycle du secondaire.
- Les définitions sont prescrites.
- Les exemples et les pistes suggérées sont présentés à titre indicatif.

5.1 Des formes du dialogue et des conditions favorables

Indications pédagogiques

Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de pratiquer le dialogue selon le sujet traité ou le contexte, et les amener à mettre en place des conditions favorables au dialogue

Premier cycle

Prendre appui sur la capacité des élèves à se donner une démarche et à structurer leurs idées ou leurs arguments en utilisant diverses formes de dialogue pour les amener à évaluer des conditions favorables au dialogue. Les élèves abordent des sujets qui s'appuient sur des réalités concrètes dont ils cherchent à découvrir la complexité.

Deuxième cycle

Prendre appui sur la capacité des élèves à planifier leur démarche et à structurer leurs idées ou leurs arguments pour les amener à maîtriser les diverses formes de dialogue et à évaluer des conditions qui en favorisent la pratique. Les élèves abordent des sujets qui portent sur des réalités complexes et souvent abstraites.

| Éléments de contenu relatifs aux formes du dialogue | Définitions | Éléments de contenu relatifs aux conditions favorables au dialogue |
|---|---|---|
| Conversation | Échange entre deux ou plusieurs personnes dans le but de partager des idées ou des expériences. | <p>Pistes pour favoriser le dialogue</p> <ul style="list-style-type: none"> • Établir et respecter des règles de fonctionnement. • Cerner l'intention et les exigences du dialogue. • Exprimer correctement ses sentiments, ses perceptions ou ses idées. • Écouter attentivement les propos d'une personne pour en décoder le sens. • Manifester de l'ouverture et du respect à l'égard de ce qui est exprimé. • Être attentif à ses manifestations non verbales de communication et à celles des autres. • Se soucier de l'autre et prendre en considération ses sentiments, ses perceptions ou ses idées. • Faire le point sur le dialogue pour s'assurer qu'il s'inscrit dans la poursuite du bien commun et la reconnaissance de l'autre. • Faire le point sur l'objet du dialogue pour constater ce qui est communément accepté, ce qui est compris, ce qui crée toujours des tensions ou conflits, et ce qui fait consensus. • Apporter des nuances à ses propos et reconnaître celles apportées par les autres. • Accueillir différentes façons de penser. • Éviter les conclusions hâtives. • Prendre le temps de clarifier ses idées. • S'assurer de sa compréhension des idées émises par les autres. • Etc. |
| Discussion | Échange suivi et structuré, d'opinions, d'idées ou d'arguments dans le but d'en faire l'examen | |
| Narration | Récit détaillé, écrit ou oral, d'une suite de faits et d'événements. | |
| Délibération | Examen avec d'autres personnes des différents aspects d'une question (des faits, des intérêts en jeu, des normes et des valeurs, des conséquences probables d'une décision, etc.) pour en arriver à une décision commune. | |
| Entrevue | Rencontre concertée de deux ou de plusieurs personnes pour en interroger une sur ses activités, ses idées, ses expériences, etc. | |
| Débat | Échange encadré entre des personnes ayant des avis différents sur un sujet controversé. | |
| Panel | Rencontre entre quelques personnes choisies pour leurs connaissances sur une question donnée afin d'exposer leurs points de vue respectifs, de dégager une vision d'ensemble et d'échanger avec un auditoire. | |

5.2 Des moyens pour élaborer un point de vue

Indications pédagogiques

Faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent utiliser différents moyens pour élaborer un point de vue afin de favoriser le dialogue.

Premier cycle

Prendre appui sur la capacité des élèves à organiser des idées ou des arguments pour les amener à choisir des moyens judicieux d'élaborer un point de vue. Les élèves distinguent dans les ressources ce qui est principal ou secondaire et explicite ou implicite pour élaborer un point de vue comportant des éléments pertinents, cohérents et suffisants. Ils sélectionnent des ressources appropriées et emploient un vocabulaire propre à l'objet du dialogue.

Deuxième cycle

Prendre appui sur la capacité des élèves à organiser des idées ou des arguments pour les amener à choisir les moyens judicieux d'élaborer un point de vue. Les élèves distinguent dans les ressources ce qui est principal ou secondaire et explicite ou implicite pour élaborer un point de vue comportant des éléments pertinents, cohérents et suffisants. Ils exploitent une diversité de ressources appropriées et emploient un vocabulaire propre à l'objet du dialogue.

| Éléments de contenu | Définitions | Pistes pour utiliser ce moyen |
|---------------------|---|---|
| Description | Énumération de caractéristiques propres à une situation d'ordre éthique ou à une expression du religieux. La description doit permettre une représentation la plus complète possible de la situation d'ordre éthique ou de l'expression du religieux. | <ul style="list-style-type: none"> • Répondre à plusieurs de ces questions : <ul style="list-style-type: none"> - Qui? (fondateur, auteur, organisateur, personne, groupe, etc.) - Quoi? (œuvre artistique, rassemblement, événement, fait, etc.) - Quand? (année, époque, saison, etc.) - Où? (lieu, environnement, etc.) - Comment? (déroulement, moyen, etc.) - Pourquoi? (motivation, intérêt, besoin, etc.) - Combien? (fréquence, nombre de personnes, etc.) - Etc. |
| Comparaison | Établissement de différences ou de ressemblances entre deux ou plusieurs éléments. | <ul style="list-style-type: none"> • Décrire les situations d'ordre éthique ou les expressions du religieux. • Relever des caractéristiques permettant de mettre en rapport des différences et des ressemblances. • Tirer des conclusions. • Etc. |
| Synthèse | Résumé rassemblant les éléments principaux (idées, faits, expériences, arguments, etc.) d'une discussion, d'un récit ou d'un texte, dans un ensemble cohérent. | <ul style="list-style-type: none"> • Prendre en compte toutes les idées ou les arguments pertinents. • Ordonner les idées ou les arguments dans un ordre logique. • Présenter l'ensemble des raisons ou des idées pertinentes sous une nouvelle forme. • Etc. |

| | | |
|----------------------|--|--|
| Explication | Développement destiné à faire connaître ou comprendre le sens de quelque chose. | <ul style="list-style-type: none"> • Présenter des exemples, des définitions, des arguments, etc. • Clarifier des idées principales, des symboles, etc. • Déterminer les passages qui peuvent être sujets à interprétation et dire pourquoi. • Etc. |
| Justification | Présentation d'idées et d'arguments logiquement reliés afin de démontrer ou de faire valoir un point de vue. Une justification a pour but de présenter les motifs d'une opinion ou de convaincre les autres du bien-fondé de son point de vue. | <ul style="list-style-type: none"> • Soumettre ses idées au jugement critique. • Formuler un point de vue. • S'assurer que les idées, les exemples ou les arguments évoqués sont pertinents, cohérents et suffisants. • Chercher des idées ou des arguments pour appuyer un point de vue. • Interroger des arguments opposés aux siens. • Répondre aux objections. • Etc. |

5.3 Des moyens pour interroger un point de vue

Indications pédagogiques

Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents moyens pour interroger un point de vue.

Premier cycle

Prendre appui sur la capacité des élèves à interroger divers points de vue pour examiner les différents types de jugements et des procédés susceptibles d'entraver le dialogue. Les amener à évaluer la pertinence, la cohérence et la suffisance des éléments qui constituent les points de vue. Les élèves reconnaissent pourquoi certains jugements énoncés entravent un dialogue ou font obstacle à l'élaboration d'un point de vue rigoureux.

Deuxième cycle

Prendre appui sur la capacité des élèves à interroger divers points de vue pour examiner les différents types de jugements et des procédés susceptibles d'entraver le dialogue. Les amener à évaluer la pertinence, la cohérence et la suffisance des éléments qui constituent les points de vue. Les élèves reconnaissent pourquoi certains jugements énoncés entravent un dialogue ou font obstacle à l'élaboration d'un point de vue rigoureux.

5.3.1 Types de jugements

| Éléments de contenu | Définitions | Exemples | Pistes pour interroger un point de vue |
|---------------------------------|--|---|--|
| Jugement de préférence | Proposition subjective par rapport à des goûts ou à des préférences. | <ul style="list-style-type: none"> • Pour moi, la démocratie est préférable à la dictature. • J'aime les festivités de Noël. | <ul style="list-style-type: none"> • Chercher les raisons de cette préférence. • Se questionner pour savoir s'il existe des raisons implicites pour cette préférence. |
| Jugement de prescription | Proposition énonçant une recommandation ou une obligation. Le jugement de prescription affirme la nécessité d'accomplir un acte, de modifier une situation ou de résoudre un problème. | <ul style="list-style-type: none"> • Tu ne tueras point. • Il faut être solidaire pour garder notre école propre. | <ul style="list-style-type: none"> • Se questionner sur les raisons qui sous-tendent ce jugement. • Se questionner pour savoir s'il existe des raisons implicites pour ce jugement. • S'assurer que la proposition est réaliste et qu'elle a des chances de se vérifier dans la pratique. • Etc. |
| Jugement de réalité | Proposition établissant un constat qui se veut objectif par rapport à des faits observables, à un événement ou au témoignage d'une personne. Un jugement de réalité peut être faux. | <ul style="list-style-type: none"> • La Bible est le livre saint des chrétiens. • Les médias ont de l'influence dans notre société. | <ul style="list-style-type: none"> • Vérifier la provenance des sources : une observation personnelle, un témoignage fiable, une théorie scientifique valable, une autorité reconnue, etc. • Vérifier la fiabilité des faits avancés ou du témoignage. • Etc. |
| Jugement de valeur | Proposition privilégiant une ou plusieurs valeurs par rapport à d'autres. | <ul style="list-style-type: none"> • L'argent fait le bonheur. • L'important, c'est d'aimer son prochain. | <ul style="list-style-type: none"> • Se questionner sur les raisons qui sous-tendent ce jugement. • S'assurer que la signification du jugement de valeur énoncé est claire. • Se questionner pour savoir s'il existe des raisons implicites pour ce jugement. • Etc. |

5.3.2 Procédés susceptibles d'entraver le dialogue

| Éléments de contenu | Définitions | Exemples |
|-------------------------------|---|--|
| 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. | Un homme est mort dans un accident d'automobile. Il portait sa ceinture de sécurité. S'il avait omis de la porter, il s'en serait probablement tiré. Je peux donc affirmer que les ceintures de sécurité sont plus dangereuses qu'utiles, et que les gens ne devraient pas les porter. |
| Attaque personnelle | Consiste à attaquer une personne de manière à détruire sa crédibilité plutôt que son argumentation. | Martin est gros, donc il ne peut pas nous dire ce qu'est une bonne alimentation. |
| 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. | Tout le monde s'accorde pour dire que « la vérité sort de la bouche des enfants », donc les enfants ont toujours raison. |
| Appel au préjugé | Consiste à faire appel à une opinion préconçue, favorable ou défavorable, et qui est souvent imposée par le milieu, l'époque ou l'éducation. | Les résultats scolaires de cette classe comprenant une majorité d'élèves asiatiques seront forcément excellents, car les Asiatiques sont tous des élèves doués. |
| Appel au stéréotype | Consiste à faire appel à une image figée d'un groupe de personnes en ne tenant pas compte des singularités. Cette image est généralement négative et basée sur des renseignements faux ou incomplets. | Comme c'est aux femmes d'entretenir la maison, c'est aux filles de laver les tableaux de la classe. |
| Appel au clan | Consiste à faire accepter ou rejeter un argument parce qu'il est endossé par une personne ou un groupe de personnes jugé estimable ou non estimable. | Puisque nos meilleurs amis affirment qu'aller au théâtre est une activité ennuyante, tu devrais considérer que le théâtre est une activité ennuyante. |
| Argument d'autorité | Consiste à faire appel incorrectement ou abusivement à l'autorité d'une personne pour appuyer un argument. | Puisqu'un enseignant affirme qu'on ne devrait pas donner de l'argent aux jeunes de la rue, je ne le fais pas. |
| Double faute | Consiste à tenter de justifier un comportement en signalant que d'autres font la même faute ou pire encore. | Puisque Julie et Édouard copient toujours leurs devoirs, alors ce n'est pas grave de le faire de temps à autre. |
| 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. | William dit que les automobiles sont la source la plus importante de gaz à effet de serre. Julien lui répond qu'à l'écouter on devrait se débarrasser de sa voiture et se déplacer à dos d'âne. |
| Faux dilemme | Consiste à ne présenter que deux possibilités pour faire un choix. Comme l'une est indésirable, l'autre est inévitablement le choix à faire. | Ou bien on interdit le port des minijupes, ou bien les filles ne peuvent porter aucune robe à l'école. |

| | | |
|-------------------------|---|--|
| Fausse causalité | Consiste en une argumentation qui s'appuie sur un lien douteux de cause à effet entre deux phénomènes. | Les élèves vont à l'école de plus en plus longtemps, et il y a de plus en plus de pauvreté, donc l'école est source de pauvreté. |
| 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. | Tous les élèves du secondaire devraient payer leurs cours, comme les étudiants à l'université paient les leurs. |
| 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. | Dominic et Annie ont intentionnellement endommagé leur bureau. Bientôt, ils feront des graffitis sur les murs de la ville et, dans quelques années, ils se retrouveront en prison. |
| Complot | Consiste à conclure qu'une personne ou un groupe de personnes qui profitent d'une situation en sont l'origine ou en sont la cause. | Les compagnies pétrolières profitent énormément de la crise dans le golfe Persique; elles doivent être impliquées dans l'invasion du Koweït. |

Deuxième cycle du secondaire

5.3.3 Types de raisonnements

| Éléments de contenu | Définitions | Exemples | Pistes pour interroger un raisonnement |
|---------------------|--|---|---|
| Induction | Raisonnement qui consiste à tirer de plusieurs jugements particuliers ayant des caractéristiques communes une règle générale s'appliquant à l'ensemble des jugements du même type. | Pour être en santé, demain je me fais vacciner contre la grippe. Depuis 5 ans je me fais vacciner contre la grippe et je ne l'attrape pas; donc, le vaccin est efficace contre la grippe | <ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que le nombre de jugements est suffisant pour arriver à la conclusion. • S'assurer que le jugement peut se vérifier dans la pratique. • S'assurer que les jugements ont un lien avec la conclusion. • S'assurer que la conclusion est acceptable. • Etc. |
| Déduction | Raisonnement qui consiste à appliquer une règle générale à un jugement ou à un ensemble de jugements pour en tirer une conclusion. | On reconnaît dans tous les pays occidentaux un droit à la liberté de presse. La France et le Danemark sont des pays occidentaux; donc la liberté de presse est reconnue dans ces deux pays. | <ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que les jugements sont acceptables ou vérifiables. • Vérifier qu'il y a un lien entre les jugements. • Etc. |
| Analogie | Ressemblance établie entre des choses ou des personnes pour en tirer une conclusion | De même qu'un chat peut voir ce qui l'entoure la nuit, l'intelligence humaine peut reconnaître ce qui est vrai au-delà des préjugés et des stéréotypes. | <ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que les deux réalités peuvent être comparées. • S'assurer que les éléments de l'analogie sont comparables. • S'assurer que la relation qui existe entre les éléments de la première réalité est comparable à celle qui existe entre les éléments de la seconde réalité. • Etc. |
| Hypothèse | Raisonnement qui consiste, à partir d'un nombre restreint de jugements, à conclure par une hypothèse. | Je sais que Jérémie vient de manger sa collation en classe. Je vois des miettes de pain par terre. Peut-être Jérémie en est-il le responsable. | <ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que le nombre de jugements est suffisant pour en arriver à cette hypothèse. • S'interroger sur les jugements pour s'assurer qu'ils sont acceptables. • S'assurer que les jugements ont un lien avec l'hypothèse. • S'interroger sur l'hypothèse pour s'assurer qu'elle est acceptable. • Etc. |

Bibliographie

Orientations générales

COMITÉ SUR L'ÉDUCATION AU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX, GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE. *L'enseignement culturel des religions : principes directeurs et conditions d'implantation*, étude n° 1, Québec, gouvernement du Québec, 1999, 84 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et piste d'avenir*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, gouvernement du Québec, mars 2004, 42 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES. *La laïcité scolaire au Québec : un nécessaire changement de culture institutionnelle*, Québec, gouvernement du Québec, octobre 2006, 62 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec*, avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, gouvernement du Québec, 2005, 51 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, rapport annuel 1989-1990, Sainte-Foy, gouvernement du Québec, 1991, 53 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse : une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, 16 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, ministère de l'Éducation, 1998, 42 p.

Programmes d'études consultés³

BELGIQUE, MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE. *Programme d'études du cours de morale*, Bruxelles, SARPPEC, 2002, 158 p.

FRANCE. MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE. CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE. *Enseigner au collège : histoire-géographie, éducation civique*, Paris, 2003, 227 p.

NOUVEAU-BRUNSWICK, TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR, NOUVELLE-ÉCOSSE, et ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD, MINISTÈRES DE L'ÉDUCATION, *Foundation for the Atlantic Canada Social Studies Curriculum*, Fredericton, St. John's, Halifax et Charlottetown, 1998, 43 p.

³ Les programmes d'études québécois d'enseignement moral, d'enseignement moral et religieux catholique et d'enseignement moral et religieux protestant des années 1980, 1990 et 2000 ont également été consultés. Des programmes issus d'autres provinces canadiennes et de pays tels que la Finlande, la Norvège et la Suisse ont également été parcourus.

TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Religious Education: Curriculum Guide*, St. John's, 2005, 54 p.

UNITED KINGDOM, DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS. « Qualifications and Curriculum Authority », *Religious Education: The Non-Statutory National Framework*, London, QCA Publications, 2004, 48 p.

Références didactiques

BELLENGER, Lionel et Marie-Josée COUCHAERE. *Les techniques de questionnement : savoir poser les bonnes questions*, 2^e éd., Paris, ESF, 2002, 151 p.

BERTHELOT, Jocelyn. *Apprendre à vivre ensemble, immigration, société et éducation*, 2^e éd., Montréal, Saint-Martin, 1991, 187 p.

BOUCHARD, Nancy (dir.). *Éduquer le sujet éthique par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*, avec la collaboration de Raymond Laprée, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, 176 p.

CAVERNI, Jean-Paul. *L'éthique dans les sciences du comportement*, Paris, PUF, 1998, 128 p. (Collection Que sais-je?).

CYRULNIK, Boris. *Dialogue sur la nature humaine*, Paris, Aube, 2004, 70 p.

DE FOVILLE, Jean-Marc. *Comprendre les religions*, Paris, Hachette, 2004, 335 p.

DESROSIERS, Yvon (coll. et dir.). *Religion et culture au Québec : figures contemporaines du sacré*, Montréal, Fides, 1986, 422 p.

« École et religion » (numéro thématique), *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), no 36, juillet 2004, 191 p.

FERRY, Jean-Marc. *L'éthique reconstructive*, Paris, Cerf, 1996, 115 p. (Collection Humanités).

GADDY, Barbara B., T. William HALL et Robert J. MARZANO. *School Wars: Resolving Our Conflicts over Religion and Values*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1996, 358 p.

GRIMMITT, Michael. *Pedagogies of Religious Education : Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, Essex, McCrimmon Publishing Co Ltd, 2000, 242 p.

GUILLEBEAUD, Jean-Claude. *Le goût de l'avenir*, Paris, Seuil, 2003, 360 p.

JACKSON, Robert. *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*, London, RoutledgeFalmer, 2004, 221 p.

HABERMAS, Jürgen. *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*, Paris, Nouveau Collège de philosophie, Grasset, 2003, 81 p.

HOOGAERT, Corinne et autres. *Argumentation et questionnement : l'interrogation philosophique*, Paris, PUF, 1996, 145 p.

LACROIX, André et Alain LÉTOURNEAU. *Méthodes et interventions en éthique appliquée*, Montréal, Fides, 2000, 272 p.

- MÉNARD, Guy. *Petit traité de la vraie religion*, Montréal, Liber, 1999, 230 p.
- NORD, Warren. *Religion and American Education. Rethinking a National Dilemma*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1995, 481 p.
- OUELLET, Fernand (dir.). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1995, 543 p.
- OUELLET, Fernand (dir.). *Quelle formation pour l'éducation à la religion?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2005, 306 p.
- PAGÉ, M., F. OUELLET et L. CORTESAO. *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, CRP, 2001, 372 p.
- SIMONET, Renée et Jean SIMONET. *Savoir argumenter*, Paris, Édition d'Organisation, 1999, 158 p.
- VOLANT, Éric. *Des morales : crises et impératifs*, Montréal/Paris, Paulines/Médiaspaul, 1985, 245 p.
- ZAVALLONI, Marisa et Christiane LOUIS-GUÉRIN. *Identité sociale et conscience*, Montréal, Privat, 1984, 280 p.

Ouvrages de référence

- ANNOSCIA, Giuseppe. *Encyclopédie des religions*, Paris, Encyclopedia Universalis, 2002, 655 p.
- AUROUX, Sylvain. *Encyclopédie philosophique universelle : les notions philosophiques*, Paris, PUF, 1990, tomes 1 et 2, 3297 p.
- CANTO-SPERBER, Monique. *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, PUF, 2004, tome 1, 1036 p.; tome 2, 2199 p. (Collection Quadrige).
- FOULQUIÉ, Paul. *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris, PUF, 1982, 778 p.
- LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Montréal/Paris, Guérin/Eska, 1993, 1500 p. (Collection Le Défi éducatif).
- LENOIR, Frédéric et Ysé TARDAN-MASQUELIER. *Le livre des sagesse : l'aventure spirituelle de l'humanité*, Paris, Bayard, 2002, 1949 p.
- LENOIR, Frédéric et Ysé TARDAN-MASQUELIER. *Encyclopédie des religions*, 2^e éd., Paris, Bayard, 2000, tome 1, 1327 p.; tome 2, 2512 p.
- MALHERBE, Michel. *Encyclopédie des religions de l'humanité*, Paris, Fleurus, 1997, 160 p.
- RAYNAL, Françoise et Alain RIEUNIER. *Dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*, 2^e éd., Paris, ESF, 1998, 420 p.

LISTE DES ANNEXES

- Annexe 1 :** Compétences, composantes, explicitations (primaire et secondaire)
- Annexe 2 :** Contenu en éthique : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu (primaire et secondaire)
- Annexe 3 :** Contenu en culture religieuse : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu (primaire et secondaire)
- Annexe 4 :** Contenu relatif à la pratique du dialogue : indications pédagogiques et éléments de contenu (primaire et secondaire)
- Annexe 5 :** Indications pédagogiques relatives aux compétences 1, 2 et 3 (primaire et secondaire)
- Annexe 6 :** Attentes et critères d'évaluation relatifs aux compétences 1, 2 et 3 (primaire et secondaire)

ANNEXE 1

Compétences, composantes, explicitations (primaire et secondaire)**COMPÉTENCE 1 RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES**

| PRIMAIRE | | | SECONDAIRE | |
|---|---|--|--|--|
| Premier cycle | Deuxième cycle | Troisième cycle | Premier cycle | Deuxième cycle |
| Cerner une situation d'un point de vue éthique | | | Analyser une situation d'un point de vue éthique | |
| Décrire et mettre en contexte la situation • Reprendre dans ses mots une question éthique s'y rapportant • Repérer des valeurs et des normes dans la question éthique • Repérer des tensions en présence • Comparer sa perception de la situation avec celle de ses pairs | Décrire et mettre en contexte la situation • Formuler une question éthique s'y rapportant • Comparer des points de vue • Repérer des tensions en présence ou des conflits de valeurs • Comparer sa perception de la situation avec celle de ses pairs | Décrire et mettre en contexte la situation • Formuler une question éthique s'y rapportant • Comparer des points de vue • Repérer des tensions en présence ou des conflits de valeurs • Comparer la situation à d'autres situations similaires • Comparer sa perception de la situation avec celle de ses pairs | Décrire et mettre en contexte la situation • Formuler une question éthique s'y rapportant • Comparer des points de vue • Expliquer des tensions ou des conflits de valeurs • Comparer la situation à d'autres situations similaires • Comparer son analyse de la situation avec celle de ses pairs | Décrire et mettre en contexte la situation • Formuler une question éthique s'y rapportant • Comparer des points de vue • Expliquer des tensions ou des conflits de valeurs • Comparer la situation à d'autres situations similaires • Comparer son analyse de la situation avec celle de ses pairs |
| Examiner quelques repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social | | | Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social | |
| Trouver quelques repères présents dans différents points de vue • En rechercher le rôle • Considérer d'autres repères | Trouver quelques repères présents dans différents points de vue • En rechercher le rôle et le sens • Considérer d'autres repères | Trouver quelques repères présents dans différents points de vue • En rechercher le rôle et le sens • Considérer d'autres repères • Comparer le sens de certains repères dans différents contextes | Trouver les principaux repères présents dans différents points de vue • En rechercher le rôle et le sens • Considérer d'autres repères • Comparer le sens de certains repères dans différents contextes | Trouver les principaux repères présents dans différents points de vue • En rechercher le rôle et le sens • Considérer d'autres repères • Comparer le sens des principaux repères dans différents contextes |
| Évaluer des options ou des actions possibles | | | Évaluer des options ou des actions possibles | |
| Proposer des actions possibles • Chercher des effets de certaines de ces actions sur soi, sur les autres ou sur la situation • Sélectionner des actions à privilégier qui favorisent le vivre-ensemble • Faire un retour sur la façon dont on est parvenu à ces choix | Proposer des options ou des actions possibles • Examiner des effets de ces options ou actions sur soi, sur les autres ou sur la situation • Sélectionner des options ou des actions à privilégier qui favorisent le vivre-ensemble • Faire un retour sur la façon dont on est parvenu à ces choix | Proposer des options ou des actions possibles • Examiner des effets de ces options ou actions sur soi, sur les autres ou sur la situation • Sélectionner des options ou des actions à privilégier qui favorisent le vivre-ensemble • Faire un retour sur la façon dont on est parvenu à ces choix | Proposer des options ou des actions possibles • Examiner des effets de ces options ou actions sur soi, sur les autres ou sur la situation • Sélectionner des options ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble • Faire un retour sur la façon dont on est parvenu à ces choix | Proposer des options ou des actions possibles • Examiner des effets de ces options ou actions sur soi, sur les autres ou sur la situation • Sélectionner des options ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble • Faire un retour sur la façon dont on est parvenu à ces choix |

COMPÉTENCE 2 MANIFESTER UNE COMPRÉHENSION DU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX

| PRIMAIRE | | | SECONDAIRE | |
|--|---|---|--|---|
| Premier cycle | Deuxième cycle | Troisième cycle | Premier cycle | Deuxième cycle |
| Explorer des expressions du religieux | | | Analyser des expressions du religieux | |
| Nommer des expressions du religieux • Les décrire et les mettre en contexte • Établir des liens entre ces expressions et leur tradition d'origine • Faire un retour sur ses découvertes | Décrire et mettre en contexte des expressions du religieux • En rechercher la signification • Établir des liens entre ces expressions et leur tradition d'origine • Faire un retour sur ses découvertes | Décrire et mettre en contexte des expressions du religieux • En expliquer la signification • Établir des liens entre ces expressions et différentes traditions religieuses • Faire un retour sur ses découvertes et ses explications | Décrire et mettre en contexte des expressions du religieux • En rechercher la signification et la fonction • Établir des liens entre ces expressions et différentes traditions religieuses • Faire un retour sur ses découvertes et ses explications | Décrire et mettre en contexte des expressions du religieux • En étudier la signification et la fonction • Établir des liens entre ces expressions et différentes traditions religieuses • Faire un retour sur ses découvertes et ses explications |
| Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel | | | Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel | |
| Repérer des expressions du religieux dans son entourage immédiat • Les rattacher à des éléments de l'environnement social et culturel • Faire un retour sur ses découvertes et ses réflexions | Repérer des expressions du religieux dans son environnement • Les rattacher à des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs • Reconnaître leur influence sur certains aspects de la vie en société • Dégager ce qu'elles ont en commun et ce qui les distingue • Faire un retour sur ses découvertes et ses réflexions | Repérer des expressions du religieux dans l'espace ou dans le temps • Les rattacher à des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs • Reconnaître leur influence sur certains aspects de la vie en société • Dégager ce qu'elles ont en commun et ce qui les distingue • Faire un retour sur ses découvertes et ses réflexions | Repérer des expressions du religieux dans l'espace ou dans le temps • Les rattacher à des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs • Examiner ce qu'elles ont en commun et ce qui les distingue • En rechercher la signification et la fonction dans la vie des individus et des groupes • Faire un retour sur ses découvertes et ses réflexions | Repérer des expressions du religieux dans l'espace ou dans le temps • Les rattacher à des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs • Examiner ce qu'elles ont en commun et ce qui les distingue • En étudier la signification et la fonction dans la vie des individus et des groupes • Faire un retour sur ses découvertes et ses réflexions |
| Considérer une diversité de façons de penser, d'être et d'agir | | | Examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir | |
| Explorer diverses façons d'agir à l'intérieur d'une même tradition ou entre plusieurs traditions religieuses • Explorer diverses façons d'agir dans la société • Nommer des comportements appropriés à l'égard de la diversité | Explorer diverses façons de penser, d'être ou d'agir à l'intérieur d'une même tradition ou entre plusieurs traditions religieuses • Explorer différentes façons de penser, d'être ou d'agir dans la société • Nommer des comportements appropriés à l'égard de la diversité | Explorer diverses façons de penser, d'être ou d'agir à l'intérieur d'une même tradition ou entre plusieurs traditions religieuses • Explorer différentes façons de penser, d'être ou d'agir dans la société • Dégager des comportements appropriés à l'égard de la diversité | Étudier diverses façons de penser, d'être ou d'agir à l'intérieur d'une même tradition ou entre plusieurs traditions religieuses • Étudier différentes façons de penser, d'être ou d'agir dans la société • Reconnaître des effets de différents comportements sur la vie en société | Approfondir diverses façons de penser, d'être ou d'agir à l'intérieur d'une tradition ou entre des traditions religieuses • Approfondir diverses façons de penser, d'être ou d'agir dans la société • Évaluer des effets de différents comportements sur la vie en société |

COMPÉTENCE 3 PRATIQUER LE DIALOGUE

| PRIMAIRE | | | SECONDAIRE | |
|---|---|---|---|---|
| Premier cycle | Deuxième cycle | Troisième cycle | Premier cycle | Deuxième cycle |
| Organiser sa pensée | | | Organiser sa pensée | |
| Cerner l'objet du dialogue • Établir des liens entre ce qu'on découvre et ce qu'on connaît • Faire le point sur ses réflexions | Cerner l'objet du dialogue • Établir des liens entre ce qu'on découvre et ce qu'on connaît • Distinguer l'essentiel de l'accessoire dans les différents points de vue énoncés • Faire le point sur ses réflexions | Cerner l'objet du dialogue • Établir des liens entre ce qu'on découvre et ce qu'on connaît • Distinguer l'essentiel de l'accessoire dans les différents points de vue énoncés • Faire le point sur ses réflexions | Cerner l'objet du dialogue • Établir des liens entre ce qu'on découvre et ce qu'on connaît • Distinguer l'essentiel de l'accessoire dans les différents points de vue énoncés • Faire le point sur ses réflexions | Cerner l'objet du dialogue • Établir des liens entre ce qu'on découvre et ce qu'on connaît • Distinguer l'essentiel de l'accessoire dans les points de vue énoncés • Faire le point sur ses réflexions |
| Interagir avec les autres | | | Interagir avec les autres | |
| Exprimer ses préférences, ses sentiments ou ses idées • Participer à l'élaboration de règles pour le déroulement du dialogue • Exprimer son point de vue et écouter celui des autres • Formuler des questions • Explorer des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées | S'interroger sur ses préférences, ses perceptions, ses sentiments ou ses idées • Participer à l'élaboration de règles pour le déroulement du dialogue • Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres • Formuler des questions de clarification • Explorer des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées | S'interroger sur ses perceptions, ses attitudes, ses sentiments, ses idées ou ses valeurs • Établir des règles pour le déroulement du dialogue • Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres • Rendre compte des points de vue en présence et du sien • Formuler des questions de clarification • Explorer des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées | Prendre conscience de ce que l'objet du dialogue suscite en soi • Rechercher des conditions favorables au dialogue • Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres • Expliquer des points de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents • Formuler des questions de clarification • Mettre en application des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées | Prendre conscience de ce que l'objet du dialogue suscite en soi • Rechercher des conditions favorables au dialogue • Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres • Expliquer des points de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents • Formuler des questions de clarification • Mettre en application des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées |
| Élaborer un point de vue | | | Élaborer un point de vue étayé | |
| Utiliser ses ressources et l'information rendue disponible • Reconnaître l'existence de différentes façons de voir l'objet du dialogue • Exprimer sa façon de voir l'objet du dialogue • Revenir sur la démarche | Utiliser ses ressources et l'information rendue disponible • Reconnaître l'existence de différentes façons de voir l'objet du dialogue • Exprimer sa façon de voir l'objet du dialogue • Revenir sur la démarche | Utiliser ses ressources et chercher de l'information sur l'objet du dialogue • Ébaucher un point de vue • Anticiper des objections et des clarifications à apporter • Valider son point de vue • Revenir sur la démarche | Utiliser ses ressources et chercher de l'information sur l'objet du dialogue • Approfondir sa compréhension de différents points de vue • Envisager différentes hypothèses • Ébaucher un point de vue • Anticiper des objections et des clarifications à apporter • Valider son point de vue • Revenir sur la démarche | Utiliser ses ressources et chercher de l'information sur l'objet du dialogue • Approfondir sa compréhension de différents points de vue • Envisager différentes hypothèses • Ébaucher un point de vue • Anticiper des objections et des clarifications à apporter • Valider son point de vue • Revenir sur la démarche |

ANNEXE 2

Contenu en éthique : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu (primaire et secondaire)

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| Premier cycle du primaire | <p>Les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves que tous les êtres vivants ont des besoins, qu'il existe une interdépendance entre les personnes et les autres êtres vivants, et que chaque être humain est unique.</p> <p>Prendre appui sur l'expérience quotidienne des élèves par rapport à ce qu'ils sont et à ce qu'ils vivent pour les amener à reconnaître leurs besoins particuliers en tant qu'êtres humains uniques et à s'intéresser à l'interdépendance des êtres vivants dans la satisfaction réciproque de leurs besoins. Les amener à explorer la diversité des relations d'interdépendance entre les membres de différents types de familles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moi, un être vivant unique • Des besoins communs et différents • La diversité des relations d'interdépendance | <p>Des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants, et des responsabilités qui s'y rattachent.</p> <p>Prendre appui sur l'expérience quotidienne des élèves pour les amener à explorer des rôles et des responsabilités assumés par les membres de leur famille ou de leur école. Les amener à découvrir les valeurs et les normes qui balisent la vie familiale et scolaire, à distinguer une action appropriée envers un être vivant d'une action qui ne l'est pas, et à reconnaître celles qui témoignent d'un sens des responsabilités à l'égard des êtres vivants.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des responsabilités dans la famille et à l'école • Des traitements appropriés et inappropriés • Des valeurs et des normes qui balisent l'agir dans la famille et à l'école • Des personnes ou des groupes témoignant d'un sens des responsabilités à l'égard des êtres vivants |
| Deuxième cycle du primaire | <p>Les relations interpersonnelles dans des groupes</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves de la diversité des relations interpersonnelles et de leur importance pour l'épanouissement des membres d'un groupe, tant sur le plan de leur identité que sur celui de la satisfaction de leurs besoins.</p> <p>Prendre appui sur le fait que les élèves participent, volontairement ou non, à la vie de différents groupes pour les amener à examiner comment ces divers groupes contribuent à leur identité et répondent à leurs besoins comme à ceux des autres. Leur permettre d'examiner la diversité des relations dans ces groupes et de s'interroger sur les avantages et les inconvénients de la vie de groupe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le développement de l'identité personnelle et les groupes d'appartenance • Les avantages et les inconvénients de la vie de groupe • La diversité des relations entre les membres d'un groupe | <p>Des exigences de la vie de groupe</p> <p>Faire reconnaître aux élèves des attitudes, des gestes et des actions qui facilitent les relations interpersonnelles de même que des valeurs et des normes qui favorisent le vivre-ensemble. Les amener à réaliser que ces balises peuvent être remises en question, modifiées et améliorées dans certaines situations.</p> <p>Prendre appui sur le fait que c'est en jouant à part entière leur rôle de membres d'un groupe que les élèves sont à même de découvrir les conditions qui en favorisent le bon fonctionnement et qui assurent le bien-être de chacun. Les amener à examiner les actions qui contribuent ou nuisent à la vie de groupe. Leur faire découvrir la raison d'être des règles, des valeurs et des normes qui balisent la vie de groupe. Les amener à s'intéresser aux rôles et aux responsabilités assumés par les membres d'un groupe, et à en explorer la diversité dans différentes cultures d'ici et d'ailleurs.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des comportements et des attitudes qui contribuent ou nuisent à la vie de groupe • Des valeurs et des normes qui balisent la vie de groupe • Des conditions qui assurent ou non le bien-être personnel de chaque membre • Des rôles et des responsabilités des membres d'un groupe |
| Troisième cycle du primaire | <p>Des personnes membres de la société</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves des différences entre des membres d'une société et de l'influence que chacun exerce sur les autres.</p> <p>Prendre appui sur le fait que les élèves construisent leur identité et apprennent à se connaître par leurs interactions avec les autres pour les amener à s'intéresser aux ressemblances et aux différences entre les personnes et à réaliser qu'elles peuvent être source d'enrichissement aussi bien que de conflit. Les amener à porter un regard critique sur des effets que peuvent avoir des généralisations, des stéréotypes et des préjugés sur certains membres de la société. Les amener aussi à reconnaître que l'influence que chacun exerce sur les autres et celle qu'ils subissent ont un impact sur l'affirmation de soi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le jeune, un membre de la société • Des différences comme source d'enrichissement et de conflit dans la vie en société • Des préjugés, des généralisations et des stéréotypes | <p>Des exigences de la vie en société</p> <p>Faire saisir aux élèves les liens existant entre les droits et les responsabilités, et favoriser l'adoption d'une manière responsable et éclairée d'être et d'agir qui respecte la dignité humaine et favorise le vivre-ensemble.</p> <p>Prendre appui sur le fait que les élèves sont régulièrement en présence de la diversité des façons de penser, d'être et d'agir pour les amener à reconnaître des situations acceptables et inacceptables dans la société. Les amener à reconnaître des gestes et des attitudes qui contribuent à une gestion satisfaisante des tensions et des conflits entre les personnes. Leur faire explorer des valeurs, des normes et des droits qui régissent la vie en société ainsi que des repères pour interagir avec des personnes différentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'acceptable et l'inacceptable dans la société • La gestion des tensions ou des conflits • Des valeurs, des normes et des responsabilités qui balisent la vie en société |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|--|
| Premier cycle du secondaire | La liberté | | L'autonomie | | L'ordre social | |
| | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons d'envisager la liberté et que l'exercice de celle-ci implique des contraintes et des obligations.</p> <p>Prendre appui sur des situations dans lesquelles s'exerce la liberté pour amener les élèves à réfléchir aux différentes façons de l'aborder et de considérer ses implications dans la vie des individus ou des groupes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des réflexions sur la liberté • Des limites à la liberté | | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de vivre l'autonomie et de se représenter ses exigences et les effets qu'elle produit sur des individus ou des groupes.</p> <p>Prendre appui sur des situations de dépendance ou d'autonomie pour amener les élèves à réfléchir aux conditions et aux tensions qui leur sont sous-jacentes. Les amener à inviter à comprendre comment l'autonomie et la dépendance se manifestent chez les individus ou dans la société.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La dépendance et l'autonomie • Des individus et des groupes | | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les individus ou les groupes, différentes façons de comprendre l'ordre social et d'y réagir.</p> <p>Prendre appui sur des cas concrets pour amener les élèves à réfléchir à la raison d'être des lois et de l'ordre social. Les amener à considérer des valeurs qui peuvent inciter une personne ou un groupe à remettre en question ou à réaffirmer l'ordre social et les lois.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des groupes, des institutions et des organisations • Des formes d'obéissance et de désobéissance à la loi • La transformation des valeurs et des normes | |
| Deuxième cycle du secondaire | La tolérance | | L'avenir de l'humanité | | La justice | |
| | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons d'envisager la tolérance.</p> <p>Prendre appui sur des cas particuliers puisés dans la littérature et dans l'actualité pour amener les élèves à réfléchir sur l'indifférence, la tolérance et l'intolérance. Les amener à considérer diverses réponses individuelles et collectives apportées à l'égard de ces situations, notamment au Québec.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'indifférence, la tolérance et l'intolérance • La tolérance au Québec | | <p>Faire prendre conscience aux élèves des différentes façons d'entrevoir l'avenir de l'humanité au regard des relations entre les êtres humains et l'environnement.</p> <p>Prendre appui sur diverses façons d'entrevoir l'avenir de l'humanité pour amener les élèves à examiner différentes situations contemporaines. Les amener à analyser des défis actuels et à envisager des actions ou des options possibles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des façons d'entrevoir l'avenir de l'humanité • Des défis à relever | | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les sociétés, différentes façons d'aborder la justice, les principes qui s'y rattachent et les questions qu'elle soulève.</p> <p>Prendre appui sur la littérature ou l'actualité pour amener les élèves à réfléchir à la nature de la justice, aux questions qu'elle soulève et à ses implications.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des façons de concevoir la justice • Des questions de justice | |
| | | | | | L'ambivalence de l'être humain | |
| | | | | | <p>Faire prendre conscience aux élèves que chaque être humain est ambivalent dans ses sentiments, ses jugements ou ses comportements.</p> <p>Prendre appui sur des écrits, des faits historiques ou des cas de conscience pour amener l'élève à réfléchir sur la complexité de l'être humain et la cohérence, parfois difficile, entre ses actions, ses sentiments et ses idées dans certains contextes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des expressions de l'ambivalence • Des ambiguïtés de l'agir humain | |

ANNEXE 3

Contenu en culture religieuse : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu (primaire et secondaire)

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| Premier cycle du primaire | <p>Des célébrations en famille</p> <p>Faire découvrir aux élèves les fêtes et les rituels vécus en famille et les sensibiliser au fait que les événements importants y sont soulignés de manières diverses.</p> <p>Prendre appui sur le fait que les premiers contacts des enfants avec les fêtes se vivent généralement dans la famille pour amener chaque élève à en explorer l'expression dans sa propre cellule familiale et dans celle des autres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des fêtes • Des rituels de naissance | <p>Des récits marquants</p> <p>Faire connaître aux élèves des récits de diverses religions et des expressions du religieux qui s'y rattachent.</p> <p>Prendre appui sur le fait que les récits proposent une façon de comprendre les réalités qui nous entourent pour présenter aux élèves des histoires simples et diversifiées. Tenir compte du fait que ces histoires sont reliées tantôt à des fêtes religieuses ou à des personnages importants, tantôt à des récits de naissance ou à des récits fondateurs. Explorer des repères culturels qui se rattachent à ces récits.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des récits qui ont une grande influence • Des récits de personnages importants |
| Deuxième cycle du primaire | <p>Des pratiques religieuses en communauté</p> <p>Faire découvrir aux élèves les principales caractéristiques des célébrations vécues en communauté et le vocabulaire propre aux réalités religieuses observées.</p> <p>Prendre appui sur l'exploration de diverses pratiques religieuses adoptées dans différentes communautés pour amener les élèves à reconnaître des aspects importants des célébrations qui y sont vécues, les lieux de culte où elles se déroulent ainsi que des objets et des symboles liés à ces pratiques. Faire connaître des paroles et des écrits sacrés qui inspirent ces communautés, de même que leurs guides spirituels et leurs façons de prier et de méditer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un temps pour des célébrations • Des lieux de culte, des objets et des symboles liés à des pratiques • Des guides spirituels qui accompagnent les croyants • Des paroles et des écrits liés aux traditions religieuses • Des pratiques de prière et de méditation | <p>Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves du patrimoine religieux dans leur milieu et les amener à établir des liens simples entre des repères culturels et la religion à laquelle ceux-ci se rattachent.</p> <p>Prendre appui sur les nombreuses expressions du religieux dans l'environnement des élèves et dans les médias pour les amener à reconnaître des édifices, des monuments, la toponymie québécoise, des symboles de représentations de l'origine du monde, des œuvres artistiques et communautaires ainsi que des événements culturels influencés par le religieux.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'environnement physique • Des expressions communautaires et culturelles • Des représentations de l'origine du monde |
| Troisième cycle du primaire | <p>Les religions dans la société et dans le monde</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves que les traditions religieuses du Québec trouvent souvent leur origine ailleurs dans le monde et qu'elles ont été marquées par des personnages et des événements fondateurs.</p> <p>Prendre appui sur les traditions religieuses présentes dans la société québécoise pour amener les élèves à explorer la géographie et la démographie des grandes religions dans le monde de même que leur représentation du temps. Les amener à relier des expressions du religieux, telles que des fêtes, des objets ou des rituels, à l'histoire et à la mission de personnages marquants.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les religions dans le monde • Des fondateurs • Des formes de représentation du temps | <p>Des valeurs et des normes religieuses</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves que les religions proposent des valeurs et des normes qui dictent les comportements et les attitudes à adopter envers soi-même et envers autrui pour favoriser le vivre-ensemble.</p> <p>Prendre appui sur des exemples d'écrits importants, de pratiques alimentaires et vestimentaires ou de personnes modèles animées par leurs valeurs et leurs croyances pour amener les élèves à aborder la dimension morale des religions.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des valeurs et des normes • Des personnes modèles et leurs œuvres • Des pratiques alimentaires et vestimentaires |

| | | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|--|
| Premier cycle du secondaire | Le patrimoine religieux québécois | | Des éléments fondamentaux des traditions religieuses | | Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels | |
| | <p>Faire prendre conscience aux élèves que le patrimoine religieux québécois est marqué par le catholicisme et le protestantisme ainsi que par l'apport d'autres religions.</p> <p>Prendre appui sur des personnages marquants, des œuvres patrimoniales et des valeurs et des normes issues des traditions religieuses au Québec pour amener les élèves à comprendre l'apport des religions à la société québécoise.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des fondatrices et fondateurs, des personnages marquants et des institutions • Des influences sur les valeurs et sur les normes • Des œuvres patrimoniales | | <p>Faire prendre conscience aux élèves que les récits, les rites et les règles sont souvent indissociables et qu'ils constituent des éléments essentiels des traditions religieuses.</p> <p>Prendre appui sur diverses expressions du religieux, tels des symboles, des écrits, des événements ou des objets propres à une religion, pour amener les élèves à dégager l'origine, les caractéristiques et les fonctions des éléments fondamentaux des traditions religieuses.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des récits • Des rites • Des règles | | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les cultures et selon les traditions religieuses, de nombreuses façons de se représenter le divin ainsi que les êtres mythiques et surnaturels.</p> <p>Prendre appui sur diverses expressions du religieux, tels des symboles, des écrits ou des objets propres à une religion, pour amener les élèves à comprendre la diversité des représentations du divin ainsi que des êtres mythiques et surnaturels présentes dans la société et les religions dont elles sont issues.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des noms, des attributs et des symboles du divin • Des êtres mythiques et des êtres surnaturels | |
| Deuxième cycle du secondaire | Des religions au fil du temps | | Des questions existentielles | | L'expérience religieuse | |
| | <p>Faire prendre conscience aux élèves que, pour connaître une tradition religieuse, il importe d'en comprendre les principaux événements. Traiter plus particulièrement des événements associés au catholicisme et au protestantisme dans leurs spécificités et leurs points communs.</p> <p>Prendre appui sur l'histoire des traditions religieuses pour en dégager les événements marquants. Amener les élèves à en expliquer le sens et le rôle afin de situer ces événements dans leur contexte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des temps de fondation • Des temps de développement et de diffusion • Le renouveau religieux et des nouveaux mouvements religieux | | <p>Faire prendre conscience aux élèves que, depuis toujours, l'être humain se pose des questions fondamentales telles que « Qui sommes-nous? », « D'où venons-nous? », « Où allons-nous? », et que diverses traditions religieuses ou courants de pensée y apportent des pistes de réponse.</p> <p>Prendre appui sur des textes sacrés ou philosophiques pour amener les élèves à comprendre diverses réponses concernant l'existence du divin, le sens de la vie et de la mort, et la nature de l'être humain.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'existence du divin • Le sens de la vie et de la mort • La nature de l'être l'humain | | <p>Faire prendre conscience aux élèves que l'expérience religieuse est une dimension essentielle pour des personnes ou des groupes liés à une religion.</p> <p>Prendre appui sur des types d'expériences religieuses relatées dans la littérature pour en démontrer la nature et des effets de celles-ci.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La nature de l'expérience religieuse • Des effets de l'expérience religieuse | |
| | | | | Les références religieuses dans les arts et dans la culture | | |
| | | | | <p>Faire prendre conscience aux élèves que les œuvres d'art à caractère religieux font référence notamment à des écrits, à des personnages et à des objets religieux, et qu'on retrouve parfois ceux-ci dans des œuvres d'art profane.</p> <p>Prendre appui sur des créations artistiques, tant religieuses que profanes, pour amener les élèves à en reconnaître la signification et à y interpréter le symbolisme religieux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des œuvres d'art à caractère religieux • La présence du religieux dans les arts profanes | | |

ANNEXE 4

Contenu relatif à la pratique du dialogue : indications pédagogiques et éléments de contenu (primaire et secondaire)

| | Des formes du dialogue et des conditions favorables⁴ | Des moyens pour élaborer un point de vue | Des moyens pour interroger un point de vue |
|-----------------------------------|---|---|--|
| Premier cycle du primaire | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de pratiquer le dialogue selon le sujet traité ou le contexte, et les amener à mettre en place des conditions favorables au dialogue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à suivre une démarche et à émettre leurs idées pour les amener à se familiariser avec la conversation, la discussion, la narration et la délibération.</p> <p>Les élèves respectent des conditions favorables au dialogue établies par l'enseignant. Les sujets abordés sont concrets et simples. Ils permettent aux élèves de faire des liens avec des expériences proches de leur vécu.</p> <p>Formes de dialogue : Conversation ▪ Discussion ▪ Narration ▪ Délibération</p> | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent utiliser différents moyens pour élaborer un point de vue afin de favoriser le dialogue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à nommer des caractéristiques propres à un objet pour leur permettre de se familiariser avec la description et la comparaison.</p> <p>Les élèves utilisent les pistes données par l'enseignant pour élaborer un point de vue pertinent.</p> <p>Moyens : Description ▪ Comparaison</p> | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents moyens pour interroger des jugements qui permettent d'élaborer un point de vue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à interroger des idées et des raisons pour reconnaître les jugements de préférence et de prescription.</p> <p>Les élèves utilisent des pistes données par l'enseignant pour interroger un point de vue. Ils se familiarisent avec des procédés susceptibles d'entraver le dialogue tels que la généralisation abusive et l'attaque personnelle.</p> <p>Types de jugements : Jugement de préférence ▪ Jugement de prescription</p> <p>Procédés susceptibles d'entraver le dialogue : Généralisation abusive ▪ Attaque personnelle</p> |
| Deuxième cycle du primaire | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de pratiquer le dialogue selon le sujet traité ou le contexte, et les amener à mettre en place des conditions favorables au dialogue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à suivre une démarche et à ordonner leurs idées à l'intérieur de la conversation, de la discussion, de la narration et de la délibération pour les amener à se familiariser avec l'entrevue.</p> <p>Les élèves respectent des conditions favorables au dialogue proposées par l'enseignant. Les sujets abordés sont concrets et simples. Ils permettent aux élèves d'explorer des réalités présentes dans leur environnement.</p> <p>Formes de dialogue : Conversation ▪ Discussion ▪ Narration ▪ Délibération ▪ Entrevue</p> | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent utiliser différents moyens pour élaborer un point de vue afin de favoriser le dialogue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à décrire et à comparer pour formuler des idées ou des raisons et se familiariser avec l'explication et la synthèse.</p> <p>Les élèves ont recours à des moyens et à des pistes proposés par l'enseignant pour élaborer un point de vue pertinent et cohérent. Ils utilisent un vocabulaire propre à l'objet du dialogue.</p> <p>Moyens : Description ▪ Comparaison ▪ Synthèse ▪ Explication</p> | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents moyens pour interroger des jugements qui permettent d'élaborer un point de vue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à interroger des idées et des raisons pour reconnaître les jugements de préférence, de prescription et de réalité.</p> <p>Les élèves utilisent des pistes proposées par l'enseignant pour interroger un point de vue et reconnaître des procédés susceptibles d'entraver le dialogue tels que l'appel au clan.</p> <p>Types de jugements : Jugement de préférence ▪ Jugement de prescription ▪ Jugement de réalité</p> <p>Procédés susceptibles d'entraver le dialogue : Généralisation abusive ▪ Attaque personnelle ▪ Appel au clan</p> |

⁴ Pour les conditions favorables, se référer aux éléments de contenu relatifs aux conditions favorables au dialogue à la page 67.

| | | | |
|------------------------------------|--|--|--|
| Troisième cycle du primaire | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de pratiquer le dialogue selon le sujet traité ou le contexte, et les amener à mettre en place des conditions favorables au dialogue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à se donner une démarche et à ordonner leurs idées à l'intérieur de la conversation, de la discussion, de la narration, de la délibération et de l'entrevue pour les amener à se familiariser avec le débat.</p> <p>Les élèves contribuent à établir des conditions favorables au dialogue. Les sujets abordés sont concrets et souvent nouveaux. Ils permettent aux élèves d'explorer des réalités sociales d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui.</p> <p>Formes de dialogue : Conversation ▪ Discussion ▪ Narration ▪ Délibération ▪ Entrevue ▪ Débat</p> | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent utiliser différents moyens pour élaborer un point de vue afin de favoriser le dialogue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à décrire, à comparer et à expliquer pour les amener à formuler des idées ou des raisons et à se familiariser avec la justification.</p> <p>Les élèves utilisent de manière appropriée les moyens proposés par l'enseignant pour élaborer un point de vue pertinent et cohérent. Ils recourent aux ressources ainsi qu'au vocabulaire propres à l'objet du dialogue.</p> <p>Moyens : Description ▪ Comparaison ▪ Synthèse ▪ Explication ▪ Justification</p> | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents moyens pour interroger des jugements qui permettent d'élaborer un point de vue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à interroger des idées et des raisons pour reconnaître des jugements de préférence, de prescription, de réalité et de valeur et à en reconnaître la pertinence.</p> <p>Les élèves reconnaissent dans un jugement l'appel à la popularité, l'appel au préjugé, l'appel au stéréotype et l'argument d'autorité.</p> <p>Types de jugements : Jugement de préférence ▪ Jugement de prescription ▪ Jugement de réalité ▪ Jugement de valeur</p> <p>Procédés susceptibles d'entraver le dialogue : Généralisation abusive ▪ Attaque personnelle ▪ Appel au clan ▪ Appel à la popularité ▪ Appel au préjugé ▪ Appel au stéréotype ▪ Argument d'autorité</p> |
| Premier cycle du secondaire | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de pratiquer le dialogue selon le sujet traité ou le contexte, et les amener à mettre en place des conditions favorables au dialogue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à se donner une démarche et à structurer leurs idées ou leurs arguments en utilisant diverses formes de dialogue pour les amener à évaluer des conditions favorables au dialogue. Les élèves abordent des sujets qui s'appuient sur des réalités concrètes dont ils cherchent à en découvrir la complexité.</p> <p>Formes de dialogue : Conversation ▪ Discussion ▪ Narration ▪ Délibération ▪ Entrevue ▪ Débat ▪ Panel</p> | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent utiliser différents moyens pour élaborer un point de vue et favoriser le dialogue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à organiser des idées ou des arguments pour les amener à choisir des moyens judicieux d'élaborer un point de vue. Les élèves distinguent dans les ressources ce qui est principal ou secondaire et explicite ou implicite pour élaborer un point de vue comportant des éléments pertinents, cohérents et suffisants. Ils sélectionnent des ressources appropriées et emploient un vocabulaire propre à l'objet du dialogue.</p> <p>Moyens : Description ▪ Comparaison ▪ Synthèse ▪ Explication ▪ Justification</p> | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents moyens pour interroger un point de vue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à interroger divers points de vue pour examiner les différents types de jugements et des procédés susceptibles d'entraver le dialogue. Les amener à évaluer la pertinence, la cohérence et la suffisance des éléments qui constituent les points de vue. Les élèves reconnaissent pourquoi certains jugements énoncés entravent un dialogue ou font obstacle à l'élaboration d'un point de vue rigoureux.</p> <p>Types de jugements : Jugement de préférence ▪ Jugement de prescription ▪ Jugement de réalité ▪ Jugement de valeur</p> <p>Procédés susceptibles d'entraver le dialogue : Généralisation abusive ▪ Attaque personnelle ▪ Appel au clan ▪ Appel à la popularité ▪ Appel au préjugé ▪ Appel au stéréotype ▪ Argument d'autorité ▪ Double faute ▪ Caricature ▪ Faux dilemme ▪ Fausse causalité ▪ Fausse analogie ▪ Pente fatale ▪ Complot</p> |

| | | | |
|-------------------------------------|--|---|--|
| Deuxième cycle du secondaire | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de pratiquer le dialogue selon le sujet traité ou le contexte, et les amener à mettre en place des conditions favorables au dialogue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à planifier leur démarche et à structurer leurs idées ou leurs arguments pour les amener à maîtriser les diverses formes de dialogue et à évaluer des conditions qui en favorisent la pratique. Les élèves abordent des sujets qui portent sur des réalités complexes et souvent abstraites.</p> <p>Formes de dialogue : Conversation ▪ Discussion ▪ Narration ▪ Délibération ▪ Entrevue ▪ Débat ▪ Panel</p> | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent utiliser différents moyens pour élaborer un point de vue afin de favoriser le dialogue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à organiser des idées ou des arguments pour les amener à choisir les moyens judicieux d'élaborer un point de vue. Les élèves distinguent dans les ressources ce qui est principal ou secondaire et explicite ou implicite pour élaborer un point de vue comportant des éléments pertinents, cohérents et suffisants. Ils exploitent une diversité de ressources appropriées et emploient un vocabulaire propre à l'objet du dialogue.</p> <p>Moyens : Description ▪ Comparaison ▪ Synthèse ▪ Explication ▪ Justification</p> | <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents moyens pour interroger un point de vue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à interroger divers points de vue pour examiner les différents types de jugements et des procédés susceptibles d'entraver le dialogue. Les amener à évaluer la pertinence, la cohérence et la suffisance des éléments qui constituent les points de vue. Les élèves reconnaissent pourquoi certains jugements énoncés entravent un dialogue ou font obstacle à l'élaboration d'un point de vue rigoureux.</p> <p>Types de jugements : Jugement de préférence ▪ Jugement de prescription ▪ Jugement de réalité ▪ Jugement de valeur</p> <p>Procédés susceptibles d'entraver le dialogue : Généralisation abusive ▪ Attaque personnelle ▪ Appel au clan ▪ Appel à la popularité ▪ Appel au préjugé ▪ Appel au stéréotype ▪ Argument d'autorité ▪ Double faute ▪ Caricature ▪ Faux dilemme ▪ Fausse causalité ▪ Fausse analogie ▪ Pente fatale ▪ Complot</p> <p>Types de raisonnements : Induction ▪ Déduction ▪ Analogie ▪ Hypothèse</p> |
|-------------------------------------|--|---|--|

ANNEXE 5

Indications pédagogiques relatives aux compétences 1, 2 et 3 (primaire et secondaire)

| Indications pédagogiques en éthique | | Indications pédagogiques en culture religieuse | |
|---|---|--|---|
| Premier cycle du primaire Les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants Faire prendre conscience aux élèves que tous les êtres vivants ont des besoins, qu'il existe une interdépendance entre les personnes et les autres êtres vivants, et que chaque être humain est unique. Prendre appui sur l'expérience quotidienne des élèves par rapport à ce qu'ils sont et à ce qu'ils vivent pour les amener à reconnaître leurs besoins particuliers en tant qu'êtres humains uniques et à s'intéresser à l'interdépendance des êtres vivants dans la satisfaction réciproque de leurs besoins. Les amener à explorer la diversité des relations d'interdépendance entre les membres de différents types de familles. | Des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants Faire prendre conscience aux élèves des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants, et des responsabilités qui s'y rattachent. Prendre appui sur l'expérience quotidienne des élèves pour les amener à explorer des rôles et des responsabilités assumés par les membres de leur famille ou de leur école. Les amener à découvrir les valeurs et les normes qui balisent la vie familiale et scolaire, à distinguer une action appropriée envers un être vivant d'une action qui ne l'est pas et à reconnaître celles qui témoignent d'un sens des responsabilités à l'égard des êtres vivants. | Des célébrations en famille Faire découvrir aux élèves les fêtes et les rituels vécus en famille et les sensibiliser au fait que les événements importants y sont soulignés de manières diverses. Prendre appui sur le fait que les premiers contacts des enfants avec les fêtes se vivent généralement dans la famille pour amener chaque élève à en explorer l'expression dans sa propre cellule familiale et dans celle des autres. | Des récits marquants Faire connaître aux élèves des récits de diverses religions et des expressions du religieux qui s'y rattachent. Prendre appui sur le fait que les récits proposent une façon de comprendre les réalités qui nous entourent pour présenter aux élèves des histoires simples et diversifiées. Tenir compte du fait que ces histoires sont reliées tantôt à des fêtes religieuses ou à des personnages importants, tantôt à des récits de naissance ou à des récits fondateurs. Explorer des repères culturels qui se rattachent à ces récits. |
| | Indications pédagogiques relatives à la pratique du dialogue | | |
| Des formes du dialogue et des conditions favorables Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de pratiquer le dialogue selon le sujet traité ou le contexte, et les amener à mettre en place des conditions favorables au dialogue. Prendre appui sur la capacité des élèves à suivre une démarche et à émettre leurs idées pour les amener à se familiariser avec la conversation, la discussion, la narration et la délibération. Les élèves respectent des conditions favorables au dialogue établies par l'enseignant. Les sujets abordés sont concrets et simples. Ils permettent aux élèves de faire des liens avec des expériences proches de leur vécu. | Des moyens pour élaborer un point de vue Faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent utiliser différents moyens pour élaborer un point de vue afin de favoriser le dialogue. Prendre appui sur la capacité des élèves à nommer des caractéristiques propres à un objet pour leur permettre de se familiariser avec la description et la comparaison. Les élèves utilisent les pistes données par l'enseignant pour élaborer un point de vue pertinent. | Des moyens pour interroger un point de vue Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents moyens pour interroger des jugements qui permettent d'élaborer un point de vue. Prendre appui sur la capacité des élèves à interroger des idées et des raisons pour reconnaître les jugements de préférence et de prescription. Ils se familiarisent avec des procédés susceptibles d'entraver le dialogue tels que la généralisation abusive et l'attaque personnelle. Les élèves utilisent des pistes données par l'enseignant pour interroger un point de vue. | |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| Deuxième cycle du primaire | Indications pédagogiques en éthique | | Indications pédagogiques en culture religieuse | |
| | <p>Les relations interpersonnelles dans des groupes</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves de la diversité des relations interpersonnelles et de leur importance pour l'épanouissement des membres d'un groupe, tant sur le plan de leur identité que sur celui de la satisfaction de leurs besoins.</p> <p>Prendre appui sur le fait que les élèves participent, volontairement ou non, à la vie de différents groupes pour les amener à examiner comment ces divers groupes contribuent à leur identité et répondent à leurs besoins comme à ceux des autres. Leur permettre d'examiner la diversité des relations dans ces groupes et de s'interroger sur les avantages et les inconvénients de la vie de groupe.</p> | <p>Des exigences de la vie de groupe</p> <p>Faire reconnaître aux élèves des attitudes, des gestes et des actions qui facilitent les relations interpersonnelles de même que des valeurs et des normes qui favorisent le vivre-ensemble. Les amener à réaliser que ces balises peuvent être remises en question, modifiées et améliorées dans certaines situations.</p> <p>Prendre appui sur le fait que c'est en jouant à part entière leur rôle de membres d'un groupe que les élèves sont à même de découvrir les conditions qui en favorisent le bon fonctionnement et qui assurent le bien-être de chacun. Les amener à examiner les actions qui contribuent ou nuisent à la vie de groupe. Leur faire découvrir la raison d'être des règles, des valeurs et des normes qui balisent la vie de groupe. Les amener à s'intéresser aux rôles et aux responsabilités assumés par les membres d'un groupe, et à en explorer la diversité dans différentes cultures d'ici et d'ailleurs.</p> | <p>Des pratiques religieuses en communauté</p> <p>Faire découvrir aux élèves les principales caractéristiques des célébrations vécues en communauté et le vocabulaire propre aux réalités religieuses observées.</p> <p>Prendre appui sur l'exploration de diverses pratiques religieuses adoptées dans différentes communautés pour amener les élèves à reconnaître des aspects importants des célébrations qui y sont vécues, les lieux de culte où elles se déroulent ainsi que des objets et des symboles liés à ces pratiques. Faire connaître des paroles et des écrits sacrés qui inspirent ces communautés, de même que leurs guides spirituels et leurs façons de prier et de méditer.</p> | <p>Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves du patrimoine religieux dans leur milieu et les amener à établir des liens simples entre des repères culturels et la religion à laquelle ceux-ci se rattachent.</p> <p>Prendre appui sur les nombreuses expressions du religieux dans l'environnement des élèves et dans les médias pour les amener à reconnaître des édifices, des monuments, la toponymie québécoise, des symboles de représentations de l'origine du monde, des œuvres artistiques et communautaires ainsi que des événements culturels influencés par le religieux.</p> |
| | Indications pédagogiques relatives à la pratique du dialogue | | | |
| <p>Des formes du dialogue et des conditions favorables</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de pratiquer le dialogue selon le sujet traité ou le contexte, et les amener à mettre en place des conditions favorables au dialogue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à suivre une démarche et à ordonner leurs idées à l'intérieur de la conversation, de la discussion, de la narration et de la délibération pour les amener à se familiariser avec l'entrevue.</p> <p>Les élèves respectent des conditions favorables au dialogue proposées par l'enseignant. Les sujets abordés sont concrets et simples. Ils permettent aux élèves d'explorer des réalités présentes dans leur environnement.</p> | <p>Des moyens pour élaborer un point de vue</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent utiliser différents moyens pour élaborer un point de vue afin de favoriser le dialogue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à décrire et à comparer pour formuler des idées ou des raisons et se familiariser avec l'explication et la synthèse.</p> <p>Les élèves ont recours à des moyens et à des pistes proposés par l'enseignant pour élaborer un point de vue pertinent et cohérent. Ils utilisent un vocabulaire propre à l'objet du dialogue.</p> | <p>Des moyens pour interroger un point de vue</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents moyens pour interroger des jugements qui permettent d'élaborer un point de vue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à interroger des idées et des raisons pour reconnaître les jugements de préférence, de prescription et de réalité.</p> <p>Les élèves utilisent des pistes proposées par l'enseignant pour interroger un point de vue et reconnaître des procédés susceptibles d'entraver le dialogue tels que l'appel au clan.</p> | | |

| Troisième cycle du primaire | Indications pédagogiques en éthique | | Indications pédagogiques en culture religieuse | |
|------------------------------------|---|--|---|--|
| | <p>Des personnes membres de la société</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves des différences entre des membres d'une société et de l'influence que chacun exerce sur les autres.</p> <p>Prendre appui sur le fait que les élèves construisent leur identité et apprennent à se connaître par leurs interactions avec les autres pour les amener à s'intéresser aux ressemblances et aux différences entre les personnes et à réaliser qu'elles peuvent être source d'enrichissement aussi bien que de conflit. Les amener à porter un regard critique sur des effets que peuvent avoir des généralisations, des stéréotypes et des préjugés sur certains membres de la société. Les amener aussi à reconnaître que l'influence que chacun exerce sur les autres et celle qu'ils subissent ont un impact sur l'affirmation de soi.</p> | <p>Des exigences de la vie en société</p> <p>Faire saisir aux élèves les liens existant entre les droits et les responsabilités, et favoriser l'adoption d'une manière responsable et éclairée d'être et d'agir qui respecte la dignité humaine et favorise le vivre-ensemble.</p> <p>Prendre appui sur le fait que les élèves sont régulièrement en présence de la diversité des façons de penser, d'être et d'agir pour les amener à reconnaître des situations acceptables et inacceptables dans la société. Les amener à reconnaître des gestes et des attitudes qui contribuent à une gestion satisfaisante des tensions et des conflits entre les personnes. Leur faire explorer des valeurs, des normes et des droits qui régissent la vie en société ainsi que des repères pour interagir avec des personnes différentes.</p> | <p>Les religions dans la société et dans le monde</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves que les traditions religieuses du Québec trouvent souvent leur origine ailleurs dans le monde et qu'elles ont été marquées par des personnages et des événements fondateurs.</p> <p>Prendre appui sur les traditions religieuses présentes dans la société québécoise pour amener les élèves à explorer la géographie et la démographie des grandes religions dans le monde de même que leur représentation du temps. Les amener à relier des expressions du religieux, telles que des fêtes, des objets ou des rituels, à l'histoire et à la mission de personnages marquants.</p> | <p>Des valeurs et des normes religieuses</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves que les religions proposent des valeurs et des normes qui dictent les comportements et les attitudes à adopter envers soi-même et envers autrui pour favoriser le vivre-ensemble.</p> <p>Prendre appui sur des exemples d'écrits importants, de pratiques alimentaires et vestimentaires ou de personnes modèles animées par leurs valeurs et leurs croyances pour amener les élèves à aborder la dimension morale des religions.</p> |
| | Indications pédagogiques relatives à la pratique du dialogue | | | |
| | <p>Des formes du dialogue et des conditions favorables</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de pratiquer le dialogue selon le sujet traité ou le contexte, et les amener à mettre en place des conditions favorables au dialogue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à se donner une démarche et à ordonner leurs idées à l'intérieur de la conversation, de la discussion, de la narration, de la délibération et de l'entrevue pour les amener à se familiariser avec le débat.</p> <p>Les élèves contribuent à établir des conditions favorables au dialogue. Les sujets abordés sont concrets et souvent nouveaux. Ils permettent aux élèves d'explorer des réalités sociales d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui.</p> | <p>Des moyens pour élaborer un point de vue</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent utiliser différents moyens pour élaborer un point de vue et favoriser le dialogue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à décrire, à comparer et à expliquer pour les amener à formuler des idées ou des raisons et à se familiariser avec la justification.</p> <p>Les élèves utilisent de manière appropriée les moyens proposés par l'enseignant pour élaborer un point de vue pertinent et cohérent. Ils recourent aux ressources ainsi qu'au vocabulaire propres à l'objet du dialogue.</p> | <p>Des moyens pour interroger un point de vue</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents moyens pour interroger des jugements qui permettent d'élaborer un point de vue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à interroger des idées et des raisons pour reconnaître des jugements de préférence, de prescription, de réalité et de valeur et à en reconnaître la pertinence.</p> <p>Les élèves reconnaissent dans un jugement l'appel à la popularité, l'appel au préjugé, l'appel au stéréotype et l'argument d'autorité.</p> | |

| Indications pédagogiques en éthique | | Indications pédagogiques en culture religieuse | | | | |
|--|--|--|--|---|--|---|
| Premier cycle du secondaire | <p>La liberté Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons d'envisager la liberté et que l'exercice de celle-ci implique des contraintes et des obligations.</p> <p>Prendre appui sur des situations dans lesquelles s'exerce la liberté pour amener les élèves à réfléchir aux différentes façons de l'aborder et de considérer ses implications dans la vie des individus ou des groupes.</p> | <p>L'autonomie Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de vivre l'autonomie et de se représenter ses exigences et les effets qu'elle produit sur des individus ou des groupes.</p> <p>Prendre appui sur des situations de dépendance ou d'autonomie pour amener les élèves à réfléchir aux conditions et aux tensions qui leur sont sous-jacentes. Les amener à comprendre comment l'autonomie et la dépendance se manifestent chez les individus ou dans la société.</p> | <p>L'ordre social Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les individus ou les groupes, différentes façons de comprendre l'ordre social et d'y réagir.</p> <p>Prendre appui sur des cas concrets pour amener les élèves à réfléchir à la raison d'être des lois et de l'ordre social. Les amener à considérer des valeurs qui peuvent inciter une personne ou un groupe à remettre en question ou à réaffirmer l'ordre social et les lois.</p> | <p>Le patrimoine religieux québécois Faire prendre conscience aux élèves que le patrimoine religieux québécois est marqué par le catholicisme et le protestantisme ainsi que par l'apport d'autres religions.</p> <p>Prendre appui sur des personnages marquants, des œuvres patrimoniales et de l'influence de traditions religieuses sur des valeurs et des normes au Québec pour amener les élèves à comprendre l'apport des religions à la société québécoise.</p> | <p>Des éléments fondamentaux des traditions religieuses Faire prendre conscience aux élèves que les récits, les rites et les règles sont souvent indissociables et qu'ils constituent des éléments essentiels des traditions religieuses.</p> <p>Prendre appui sur diverses expressions du religieux, telles des symboles, des écrits, des événements ou des objets propres à une religion, pour amener les élèves à dégager l'origine, les caractéristiques et les fonctions des éléments fondamentaux des traditions religieuses.</p> | <p>Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les cultures et selon les traditions religieuses, de nombreuses façons de se représenter et d'interpréter le divin ainsi que les êtres mythiques et surnaturels.</p> <p>Prendre appui sur diverses expressions du religieux, tels des symboles, des écrits ou des objets propres à une religion, pour amener les élèves à comprendre la diversité des représentations du divin ainsi que des êtres mythiques et surnaturels présentes dans la société et les religions dont elles sont issues.</p> |
| | Indications pédagogiques relatives à la pratique du dialogue | | | | | |
| | <p>Des formes du dialogue et des conditions favorables Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de pratiquer le dialogue selon le sujet traité ou le contexte, et les amener à mettre en place des conditions favorables au dialogue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à se donner une démarche et à structurer leurs idées ou leurs arguments en utilisant diverses formes de dialogue pour les amener à évaluer des conditions favorables au dialogue.</p> <p>Les élèves abordent des sujets qui s'appuient sur des réalités concrètes dont ils cherchent à en découvrir la complexité.</p> | <p>Des moyens pour élaborer un point de vue Faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent utiliser différents moyens pour élaborer un point de vue afin de favoriser le dialogue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à organiser des idées ou des arguments pour les amener à choisir des moyens judicieux d'élaborer un point de vue.</p> <p>Les élèves distinguent dans les ressources ce qui est principal ou secondaire et explicite ou implicite pour élaborer un point de vue comportant des éléments pertinents, cohérents et suffisants. Ils sélectionnent des ressources appropriées et emploient un vocabulaire propre à l'objet du dialogue.</p> | <p>Des moyens pour interroger un point de vue Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents moyens pour interroger un point de vue.</p> <p>Prendre appui sur la capacité des élèves à interroger divers points de vue pour examiner les différents types de jugements et des procédés susceptibles d'entraver le dialogue. Les amener à évaluer la pertinence, la cohérence et la suffisance des éléments qui constituent les points de vue.</p> <p>Les élèves reconnaissent pourquoi certains jugements énoncés entravent un dialogue ou font obstacle à l'élaboration d'un point de vue rigoureux</p> | | | |

| Deuxième cycle du secondaire | Indications pédagogiques en éthique | | | | Indications pédagogiques en culture religieuse | | | |
|---|--|--|--|--|---|---|--|---|
| | <p>La tolérance Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons d'envisager la tolérance. Prendre appui sur des cas particuliers puisés dans la littérature et dans l'actualité pour amener les élèves à réfléchir sur l'indifférence, la tolérance et l'intolérance. Les amener à considérer diverses réponses individuelles et collectives apportées à l'égard de ces situations, notamment au Québec.</p> | <p>L'avenir de l'humanité Faire prendre conscience aux élèves des différentes façons d'entrevoir l'avenir de l'humanité au regard des relations entre les humains et de l'environnement. Prendre appui sur diverses façons d'entrevoir l'avenir de l'humanité pour amener les élèves à examiner différentes situations contemporaines. Les amener à analyser des défis actuels et à envisager des actions ou des options possibles.</p> | <p>La justice Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les sociétés, différentes façons d'aborder la justice, les principes qui s'y rattachent et les questions qu'elle soulève. Prendre appui sur la littérature ou l'actualité pour amener les élèves à réfléchir à la nature de la justice, aux questions qu'elle soulève et à ses implications.</p> | <p>L'ambivalence de l'être humain Faire prendre conscience aux élèves que chaque être humain est ambivalent dans ses sentiments, ses jugements ou ses comportements. Prendre appui sur des écrits, des faits historiques ou des cas de conscience pour amener l'élève à réfléchir sur la complexité de l'être humain et la cohérence, parfois difficile, entre ses actions, ses sentiments et ses idées dans certains contextes.</p> | <p>Des religions au fil du temps Faire prendre conscience aux élèves que, pour comprendre une tradition religieuse, il importe d'en connaître les principaux faits. Traiter plus particulièrement des événements associés au catholicisme et au protestantisme dans leurs spécificités et leurs points communs. Prendre appui sur l'histoire des traditions religieuses pour en dégager les événements marquants. Amener les élèves à en expliquer le sens, l'influence et le rôle afin de situer ces événements dans leur contexte.</p> | <p>Des questions existentielles Faire prendre conscience aux élèves que, depuis toujours, l'être humain se pose des questions fondamentales telles que « Qui sommes-nous? », « D'où venons-nous? », « Où allons-nous? », et que diverses traditions religieuses ou courants de pensée y apportent des pistes de réponse. Prendre appui sur des textes sacrés ou philosophiques pour amener les élèves à comprendre diverses réponses concernant l'existence du divin, le sens de la vie et de la mort, et la nature de l'être humain.</p> | <p>L'expérience religieuse Faire prendre conscience aux élèves que l'expérience religieuse est une dimension essentielle pour des personnes ou des groupes liés à une religion. Prendre appui sur des types d'expériences religieuses relatées dans la littérature pour en démontrer la nature et des effets de celles-ci.</p> | <p>Les références religieuses dans les arts et dans la culture Faire prendre conscience aux élèves que les œuvres d'art à caractère religieux font référence notamment à des écrits, à des personnages et à des objets religieux, et qu'on retrouve parfois ceux-ci dans des œuvres d'art profane. Prendre appui sur des créations artistiques, tant religieuses que profanes, pour amener les élèves à en reconnaître la signification et à y interpréter le symbolisme religieux.</p> |
| | Indications pédagogiques relatives à la pratique du dialogue | | | | | | | |
| <p>Des formes du dialogue et des conditions favorables Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de pratiquer le dialogue selon le sujet traité ou le contexte, et les amener à mettre en place des conditions favorables au dialogue. Prendre appui sur la capacité des élèves à planifier leur démarche et à structurer leurs idées ou leurs arguments pour les amener à maîtriser les diverses formes de dialogue et à évaluer des conditions qui en favorisent la pratique. Les élèves abordent des sujets qui portent sur des réalités complexes et souvent abstraites.</p> | | <p>Des moyens pour élaborer un point de vue Faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent utiliser différents moyens pour élaborer un point de vue afin de favoriser le dialogue. Prendre appui sur la capacité des élèves à organiser des idées ou des arguments pour les amener à choisir les moyens judicieux d'élaborer un point de vue. Les élèves distinguent dans les ressources ce qui est principal ou secondaire et explicite ou implicite pour élaborer un point de vue comportant des éléments pertinents, cohérents et suffisants. Ils exploitent une diversité de ressources appropriées et emploient un vocabulaire propre à l'objet du dialogue.</p> | | | <p>Des moyens pour interroger un point de vue Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents moyens pour interroger un point de vue. Prendre appui sur la capacité des élèves à interroger divers points de vue pour examiner les différents types de jugements et des procédés susceptibles d'entraver le dialogue. Les amener à évaluer la pertinence, la cohérence et la suffisance des éléments qui constituent les points de vue. Les élèves reconnaissent pourquoi certains jugements énoncés entravent un dialogue ou font obstacle à l'élaboration d'un point de vue rigoureux.</p> | | | |

ANNEXE 6

Attentes et critères d'évaluation relatifs aux compétences 1, 2 et 3 (primaire et secondaire)

Réfléchir sur des questions éthiques

| PRIMAIRE | | | SECONDAIRE | |
|---|--|---|---|---|
| Premier cycle | Deuxième cycle | Troisième cycle | Premier cycle | Deuxième cycle |
| <p>À la fin du cycle, l'élève est capable d'aborder une situation traitant des besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants ainsi que des exigences de l'interdépendance. Il décrit une situation en nommant quelques éléments essentiels. Il fait ressortir les responsabilités des êtres humains envers les autres êtres vivants. Il exprime quelques éléments de sa réflexion sur la question éthique soulevée par la situation en répondant aux questions de l'enseignant. Il trouve des ressemblances et des différences entre sa perception et celle de ses pairs. Il nomme un ou deux repères contenus dans un point de vue. Il sait trouver des exemples illustrant une valeur nommée par l'enseignant et reconnaître une norme qui balise l'agir humain dans la situation. Il est capable de privilégier une option ou une action qui favorise le bien-être des</p> | <p>À la fin du cycle, l'élève est capable d'aborder une situation traitant des relations interpersonnelles et des exigences de la vie de groupe. Il décrit une situation en nommant les éléments essentiels. Il relève des tensions et des conflits de valeurs présents dans les différents points de vue. Il associe des points de vue à des personnes concernées par la situation. Avec l'aide de l'enseignant, il formule certaines questions éthiques soulevées par la situation et reconnaît quelques repères présents dans différents points de vue. Il dit en quoi ces repères sont importants pour les personnes concernées par la situation. Il compare sa perception avec celle de ses pairs. Il nomme des comportements ou des attitudes qui contribuent ou nuisent à la vie de groupe. Il reconnaît ses besoins et nomme ses responsabilités à l'égard des</p> | <p>À la fin du cycle, l'élève est capable de réfléchir sur des sujets traitant des exigences de la vie en société ainsi que des personnes qui en font partie. Il décrit l'ensemble d'une situation et dégage différents points de vue en présence. Il repère les tensions ou les conflits de valeurs existant entre différents points de vue. Il compare différents points de vue exprimés dans la situation. Il identifie des questions éthiques. Il cerne des causes et des effets des préjugés et des stéréotypes présents dans la situation. Il dégage le rôle et le sens de quelques repères appuyant certains points de vue. Il compare des repères d'ici avec ceux d'ailleurs, et des repères d'aujourd'hui avec ceux du passé. Il est en mesure d'imaginer diverses options et d'en privilégier certaines. Il en examine les effets sur soi, sur les autres et sur la</p> | <p>À la fin du cycle, l'élève est capable de mener une réflexion éthique sur des sujets touchant la liberté, l'autonomie et l'ordre social. Il décrit une situation et en dégage quelques questions éthiques. Il trouve et compare différents points de vue liés à la situation. Dans son analyse, il fait référence à d'autres situations. Il relève des valeurs et des normes en présence pouvant être la source des tensions ou des conflits de valeurs. Il démontre une connaissance des principaux repères présents dans des points de vue. Pour poursuivre sa réflexion, il considère d'autres repères. Il est en mesure de comparer le sens de certains repères dans différents contextes. Il justifie différentes options ou actions possibles à partir de repères pertinents et en examine des effets sur soi, sur les autres et sur la situation en fonction du</p> | <p>À la fin du cycle, l'élève est capable de mener une réflexion éthique sur des sujets touchant la tolérance, l'avenir de l'humanité, la justice et l'ambivalence de l'être humain. Il sait décrire une situation et approfondir des questions éthiques. Il compare une diversité de points de vue pour faire ressortir différentes façons de penser. Il relève des valeurs et des normes en présence et explique des tensions ou des conflits de valeurs. Il démontre une connaissance des repères présents dans des points de vue. Pour poursuivre sa réflexion, il considère d'autres repères, priorise les plus significatifs et en démontre l'apport. Il réinvestit sa réflexion éthique dans d'autres situations. Il évalue des options et des actions possibles et anticipe des effets sur soi et sur les autres en fonction du vivre-ensemble. Il anticipe</p> |

| êtres vivants en tenant compte de leurs liens d'interdépendance. Il peut nommer ce qu'il a appris. | autres. Il considère certaines options ou actions possibles et en reconnaît des effets sur soi et sur les autres. Il privilégie des actions favorisant la vie de groupe en fonction du vivre-ensemble. Il fait des liens avec d'autres situations similaires. Il fait un retour sur ses apprentissages et sur sa démarche. | situation. Il est capable de justifier des options ou des actions qui favorisent le vivre-ensemble. Il fait des liens avec d'autres contextes similaires. Il fait un retour sur les nouveaux apprentissages réalisés, évalue l'efficacité de la démarche et envisage des pistes d'amélioration possibles. | vivre-ensemble. Il fait des liens avec d'autres contextes pour transférer ses apprentissages. Il fait un retour sur sa démarche, en évalue l'efficacité pour sa réflexion éthique et envisage des pistes d'amélioration possibles. | d'autres contextes dans lesquels il pourra transférer ses apprentissages. Il fait un retour sur sa démarche, en évalue l'efficacité pour sa réflexion éthique et envisage des pistes d'amélioration possibles. | | |
|--|--|---|--|--|---|---|
| Critères d'évaluation | | | Critères d'évaluation | | | |
| Examen détaillé d'une situation d'un point de vue éthique | ❶ | ❷ | ❸ | Analyse détaillée d'une situation d'un point de vue éthique | ❶ | ❷ |
| Prise en compte de quelques repères présents dans des points de vue | ❶ | ❷ | ❸ | Examen de repères présents dans des points de vue | ❶ | ❷ |
| Évaluation d'options ou d'actions possibles pour reconnaître celles qui favorisent le vivre-ensemble | ❶ | ❷ | ❸ | Évaluation d'options ou d'actions possibles pour reconnaître celles qui favorisent le vivre-ensemble | ❶ | ❷ |

Manifester une compréhension du phénomène religieux

| PRIMAIRE | | | SECONDAIRE | |
|---|--|--|--|--|
| Premier cycle | Deuxième cycle | Troisième cycle | Premier cycle | Deuxième cycle |
| <p>À la fin du cycle, l'élève est capable de nommer différentes célébrations religieuses : des fêtes ou des rituels de naissance. Il peut reconnaître quelques expressions du religieux reliées à une fête. Il comprend qu'il y a différentes manières de la célébrer. Il sait associer une célébration à une tradition religieuse. Il relie cette célébration à quelques courts récits et à certains personnages importants. Il sait associer des expressions du religieux à des éléments de l'environnement immédiat. Dans des situations simples, il nomme des comportements appropriés à l'égard de la diversité. Il sait nommer les choses qu'il a apprises au sujet des expressions du religieux.</p> | <p>À la fin du cycle, l'élève est capable de traiter une situation comportant des expressions du religieux. Il sait donner une courte description des célébrations en communauté, des objets, des symboles, des lieux de culte et des pratiques rituelles. Il comprend le sens de certaines expressions du religieux. Il en repère dans son environnement et reconnaît ce qu'elles ont en commun et ce qui les distingue. Il peut faire des liens entre des écrits sacrés, des guides spirituels et leurs traditions. Il est capable d'établir quelques liens entre diverses expressions religieuses et des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs. Il nomme diverses façons de penser, d'être ou d'agir et des comportements appropriés à l'égard de la diversité. Il fait un retour sur ses apprentissages et sur sa démarche.</p> | <p>À la fin du cycle, l'élève est capable de décrire des expressions des grandes traditions religieuses en mettant l'accent sur leurs lieux d'origine, leurs fondateurs et leur importance démographique dans le monde. Par des exemples, il peut illustrer des normes et des valeurs relatives au vivre-ensemble prônées par ces traditions. Il décrit en ses mots la signification de pratiques alimentaires et vestimentaires appartenant à diverses traditions. Il sait reconnaître la diversité des formes de représentation du temps dans certaines religions. Il relie certaines personnes modèles à leurs œuvres. Il sait reconnaître des apports culturels de traditions religieuses dans l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs. Il fait un retour sur ses apprentissages et évalue l'efficacité de sa démarche.</p> | <p>À la fin du cycle, l'élève comprend des expressions du religieux relatives au patrimoine religieux québécois, aux éléments fondamentaux des traditions religieuses et aux représentations du divin ainsi que des êtres mythiques et surnaturels. Il décrit ces expressions et démontre une connaissance de leur signification et de leur fonction. Il établit des liens avec certains éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs. Il fait ressortir des aspects communs et spécifiques de plusieurs expressions étudiées. Il démontre une connaissance de certains comportements qui conviennent à l'égard la diversité ainsi que des effets qu'ont diverses façons de penser, d'être ou d'agir sur la société. Il fait une synthèse de ses apprentissages et évalue l'efficacité de sa démarche en vue de l'améliorer si nécessaire.</p> | <p>À la fin du cycle, l'élève comprend des expressions du religieux relatives aux religions au fil du temps, à des questions existentielles, à l'expérience religieuse et aux références religieuses dans les arts. Il décrit ces expressions et démontre une connaissance globale de leur signification et de leur fonction ainsi que des liens qu'elles ont avec des religions. Il a exploré des réponses que les grandes traditions religieuses et d'autres représentations du monde apportent aux questions existentielles. Il établit des liens entre des expressions religieuses et des éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs. Il fait ressortir les aspects communs et spécifiques des expressions étudiées. Il démontre une connaissance approfondie de certains comportements qui conviennent à l'égard de la diversité ainsi que des effets qu'ont diverses façons de penser, d'être ou d'agir sur la société. Il anticipe d'autres contextes pour transférer ses nouvelles</p> |

| | | | | | connaissances et propose des pistes d'amélioration de sa démarche. | |
|---|----------|----------|----------|--|--|----------|
| Critères d'évaluation | | | | Critères d'évaluation | | |
| Connaissance en contexte d'expressions religieuses | 1 | 2 | 3 | Analyse détaillée d'une expression du religieux | 1 | 2 |
| Mise en relation d'expressions du religieux et d'éléments de l'environnement social et culturel | 1 | 2 | 3 | Explication des liens entre des expressions du religieux et des éléments de l'environnement social et culturel | 1 | 2 |
| Prise en compte d'une diversité de façons de penser, d'être ou d'agir pertinentes au contexte | 1 | 2 | 3 | Analyse d'une diversité de façons de penser, d'être et d'agir | 1 | 2 |

Pratiquer le dialogue

| PRIMAIRE | | | SECONDAIRE | |
|---|--|---|---|--|
| Premier cycle | Deuxième cycle | Troisième cycle | Premier cycle | Deuxième cycle |
| <p>À la fin du cycle, l'élève est capable de suivre une démarche et d'émettre ses idées à l'intérieur de la narration, de la conversation, de la discussion et de la délibération. Il exprime ses préférences, ses sentiments ou ses idées sur des sujets concrets et simples. Il reconnaît, dans un point de vue, les jugements de préférence et de prescription. Il interroge les points de vue à l'aide de pistes proposées. Il respecte quelques règles du dialogue qui lui sont proposées. Il utilise les ressources et les suggestions de l'enseignant pour élaborer un point de vue pertinent. Il écoute les points de vue des autres et peut dire si son point de vue s'est modifié ou consolidé.</p> | <p>À la fin du cycle, l'élève est capable de suivre une démarche et d'ordonner ses idées à l'intérieur de la narration, de la conversation, de la discussion, de la délibération et de l'entrevue. Il s'interroge sur ses préférences, ses perceptions, ses sentiments ou ses idées sur des sujets concrets et simples. Il reconnaît, dans un point de vue, les jugements de préférence, de prescription et de réalité. Il interroge les points de vue à l'aide de questions pertinentes. Il respecte les règles du dialogue qui lui sont proposées. Il utilise quelques ressources et un vocabulaire propres à l'objet du dialogue pour élaborer un point de vue comportant des éléments pertinents. Il écoute les points de vue des autres et peut expliquer si son point de vue s'est modifié ou consolidé.</p> | <p>À la fin du cycle, l'élève est capable de se donner une démarche et d'ordonner ses idées à l'intérieur de la narration, de la conversation, de la discussion, de la délibération, de l'entrevue et du débat. Il s'interroge sur ses perceptions, ses sentiments, ses attitudes, ses idées ou ses valeurs sur des sujets concrets et souvent nouveaux. Il reconnaît certains jugements ou procédés énoncés qui entravent le dialogue ou font obstacle à l'élaboration d'un point de vue rigoureux. Il reconnaît, dans un point de vue, les jugements de préférence, de prescription, de valeur et de réalité. Il interroge les points de vue à l'aide de questions en tenant compte du type de jugement en présence. Il respecte les règles du dialogue et contribue à remédier aux difficultés rencontrées. Il utilise quelques ressources et un vocabulaire appropriés à l'objet du dialogue pour élaborer un point de vue comportant plusieurs éléments pertinents et cohérents. Il tient compte</p> | <p>À la fin du cycle, l'élève est capable de se donner une démarche et de structurer ses idées ou ses arguments sur des sujets qui portent sur des réalités concrètes. Il est en mesure de reconnaître la pertinence et la cohérence des éléments qui constituent un point de vue. Il s'interroge sur ses perceptions, ses attitudes et ses idées. Il comprend que certains jugements ou procédés énoncés entravent le dialogue ou font obstacle à l'élaboration d'un point de vue rigoureux. Il interroge les points de vue à l'aide de questions souvent adaptées au type de jugement en présence. Il respecte les règles du dialogue et propose des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées. Il utilise des ressources et un vocabulaire appropriés à l'objet du dialogue pour élaborer un point de vue comportant plusieurs éléments pertinents, cohérents et en nombre suffisant. Il tient compte des points de vue des</p> | <p>À la fin du cycle, l'élève est capable de planifier une démarche et de structurer ses idées ou ses arguments sur des sujets qui portent sur des réalités concrètes ou abstraites. Il est en mesure d'évaluer la pertinence et la cohérence des jugements et des raisonnements qui constituent un point de vue. Il remet en question ses perceptions, ses attitudes et ses idées. Il explique pourquoi certains jugements ou procédés énoncés entravent le dialogue ou font obstacle à l'élaboration d'un point de vue rigoureux. Il interroge les points de vue à l'aide de questions adaptées au type de jugement en présence. Il tire profit des formes du dialogue et propose des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées. Il exploite une diversité de ressources et un vocabulaire appropriés à l'objet du dialogue pour élaborer un point de vue comportant des éléments pertinents, cohérents et en nombre suffisant. Il approfondit les points de vue des autres. Il analyse</p> |

| | | des points de vue des autres et peut expliquer comment son point de vue s'est modifié ou consolidé. | | | autres et peut expliquer comment et pourquoi son point de vue s'est modifié ou consolidé. | | | comment et pourquoi son point de vue s'est modifié ou consolidé. | |
|---|--|---|---|---|--|--|---|--|--|
| Critères d'évaluation | | | | | Critères d'évaluation | | | | |
| Pertinence des manifestations de l'organisation de sa pensée | | ❶ | ❷ | ❸ | Pertinence et quantité suffisante des traces écrites de l'organisation de sa pensée | | ❶ | ❷ | |
| Utilisation adéquate des éléments de contenu relatifs à l'interaction avec les autres | | ❶ | ❷ | ❸ | Utilisation adéquate des éléments de contenu relatifs à l'interaction avec les autres | | ❶ | ❷ | |
| Présentation d'un point de vue élaboré à partir d'éléments pertinents | | ❶ | ❷ | ❸ | Présentation d'un point de vue élaboré à partir d'éléments pertinents, cohérents et en quantité suffisante | | ❶ | ❷ | |