

PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Programme provisoire
Culture et citoyenneté québécoise

Version pour les projets pilotes du secondaire

Coordination et rédaction

Direction de la formation générale des jeunes
Direction générale des services à l'enseignement
Secteur de l'excellence et de la pédagogie

Pour information :

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

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

ISBN : 978-2-550-92532-3 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2022

Table des matières

| | | | |
|---|----|---|----|
| Présentation du programme..... | 4 | Complémentarité des deux compétences..... | 18 |
| Apport du programme à la formation des élèves..... | 4 | Cheminement des élèves aux deux cycles du secondaire | 19 |
| Nature du programme | 6 | Contenu de formation | 20 |
| Présentation du programme du secondaire..... | 8 | Structure de la thématization du secondaire | 21 |
| Relations entre le programme <i>Culture et citoyenneté québécoise</i> et les autres éléments du Programme de formation | 9 | Éducation à la sexualité | 21 |
| Contexte pédagogique..... | 10 | 1 ^{re} secondaire | 23 |
| Le rôle des élèves..... | 10 | 2 ^e secondaire | 25 |
| Le rôle des enseignantes et enseignants | 10 | 4 ^e secondaire | 27 |
| Des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes, ouvertes et complexes..... | 11 | 5 ^e secondaire | 31 |
| Les fonctions de l'évaluation | 11 | Contenus de formation liés aux disciplines de référence, au dialogue et à la pensée critique | 33 |
| Compétence 1 : Étudier une réalité culturelle..... | 12 | Sociologie..... | 33 |
| Sens de la compétence | 12 | Éthique..... | 34 |
| Composantes de la compétence..... | 12 | Pensée critique [<i>à préciser</i>] | 35 |
| Dynamique de la compétence | 13 | Dialogue | 38 |
| Compétence 2 : Réfléchir sur une question éthique | 15 | Annexe 1 : Intentions éducatives en éducation à la sexualité au secondaire..... | 39 |
| Sens de la compétence | 15 | | |
| Composantes de la compétence..... | 15 | | |
| Dynamique de la compétence | 16 | | |

Présentation du programme

La société québécoise se distingue par son parcours historique singulier, la présence des premiers peuples, son territoire, sa langue officielle et son pluralisme. Elle est structurée par un État de droit laïc et démocratique ainsi qu'un cadre juridique qui inscrit les principes d'égalité et de respect de la dignité humaine dans la *Charte des droits et libertés de la personne*. Cohabitants dans un espace civique commun, les membres de la nation québécoise n'en sont pas moins diversifiés. La diversité au Québec évolue au gré des changements sociaux et culturels qui caractérisent chaque époque. Dans une société démocratique qui aspire à l'inclusion et à l'égalité de tous ses membres, mais qui est aussi caractérisée par des inégalités et des antagonismes, les conditions d'un meilleur vivre-ensemble et de la cohésion sociale se définissent à l'interface entre le cadre commun et la reconnaissance de la diversité sociale et culturelle du Québec.

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

Apport du programme à la formation des élèves

L'appropriation de connaissances sur la société québécoise est nécessaire pour participer de manière pertinente et nuancée au dialogue démocratique. Les connaissances ne sont toutefois pas suffisantes pour une préparation adéquate des élèves à l'exercice de la citoyenneté. La pensée critique et une réflexion structurée qui tient compte avec bienveillance et empathie de la façon dont les enjeux éthiques s'inscrivent dans le vécu des personnes sont également incontournables pour y parvenir.

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

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

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

Préparer à l'exercice de la citoyenneté québécoise

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

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

Viser la reconnaissance de soi et de l'autre

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

il est difficile de procéder à une mise à distance de celles-ci et d'en faire l'examen.

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

Poursuivre le bien commun

La poursuite du bien commun s'appuie sur la conscience de l'interdépendance des individus et des groupes, laquelle est incontournable dans la définition d'un projet collectif qui vise le mieux-être des personnes et des groupes qui composent la société québécoise.

Elle implique l'articulation des droits et des libertés fondamentales avec la pluralité des points de vue et des perspectives sur les choix collectifs qui devraient être privilégiés dans la définition et la redéfinition des modalités du vivre-ensemble et de la culture publique commune. Elle consiste à mettre à profit le dialogue dans la recherche de valeurs et de principes communs ainsi que dans la reconnaissance des décalages entre les idéaux et la réalité, laquelle comprend également des inégalités, des rapports de pouvoir et certains désaccords irréconciliables. Ces situations mettent en évidence l'importance de chercher des compromis par rapport à ce qui ne fait pas consensus et de s'appuyer sur les principes et les idéaux démocratiques pour prendre des décisions qui s'appliquent à la collectivité.

Ainsi, la poursuite du bien commun renvoie à trois actions principales : la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise, la recherche de valeurs communes avec les autres et la valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble. Elle suppose que des personnes d'horizons divers s'entendent, de façon responsable, pour relever des défis inhérents à la vie en société.

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

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

Nature du programme

Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* s'inscrit principalement dans les disciplines de la sociologie et de la philosophie éthique, qui définissent la culture, au sens large, comme l'ensemble des manifestations symboliques ou matérielles de la vie en société. Dans cette perspective, la culture est un ensemble de manières de penser, de ressentir et d'agir, plus ou moins formalisées, qui sont partagées et qui réunissent ainsi des personnes en collectivités particulières et distinctes. Elle comprend les arts et les lettres, mais aussi les modes de vie, les règles qui encadrent les systèmes juridiques et politiques, les traditions et les croyances. La culture première désigne les évidences et les repères du quotidien, souvent intériorisés depuis l'enfance, tandis que la culture seconde est constituée par l'ensemble des œuvres, des systèmes de signification et des symboles qu'a produits l'humanité pour réfléchir à la culture première par une mise à distance, en dialogue avec les autres.

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

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

Dialogue

Le dialogue est un acte de pensée intentionnel qui se déroule à l'intérieur de soi ou en interaction avec les autres et qui vise la reconnaissance et la compréhension des différents points de vue sur une réalité culturelle. Il contribue à unir plutôt qu'à séparer et prend la forme d'une progression de la pensée par l'intégration d'une pluralité de savoirs, de points de vue et d'expériences. Dans le cadre du programme *Culture et citoyenneté québécoise*, les élèves sont amenés à pratiquer le dialogue lorsqu'ils approfondissent leur compréhension de réalités culturelles et qu'ils réfléchissent sur des questions éthiques qui peuvent y être associées, pour faire progresser leurs conceptions initiales. À travers le dialogue, les élèves développent leur capacité d'écoute, leur estime d'eux-mêmes et leur ouverture à l'autre.

Pensée critique

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

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

Sociologie

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

Éthique

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

Présentation du programme du secondaire

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

Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* du secondaire articule deux compétences qui se développent de manière dynamique :

- Étudier une réalité culturelle;
- Réfléchir sur une question éthique.

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

Relations entre le programme *Culture et citoyenneté québécoise* et les autres éléments du Programme de formation

[Section à venir]

Contexte pédagogique

Le rôle des élèves

[Section à venir]

Le rôle des enseignantes et enseignants

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

Comme les questions abordées dans le programme sont complexes, les enseignantes et enseignants doivent faire preuve de rigueur lorsqu'ils les traitent en classe. Ils font l'effort de distinguer leurs connaissances de sens commun des connaissances valides sur lesquelles ils peuvent appuyer leur enseignement. Puisque le programme demande aux élèves de développer une distance critique par rapport à leurs propres conceptions du monde pour les mettre en question et les faire cheminer à travers le dialogue, les enseignantes et enseignants doivent aussi faire preuve d'humilité et de distance critique à l'égard de leur vision du monde, notamment de leurs convictions, de leurs valeurs et de leurs croyances. Ils servent de modèle aux élèves en leur montrant qu'il est fructueux de demeurer dans une posture d'apprenant qui ne craint pas de se tromper, d'exposer ses limites et ses ignorances et qui est capable d'expliquer comment ses propres conceptions du monde sont situées socialement et culturellement. Ainsi, les enseignantes et enseignants

adoptent une posture épistémologique socioconstructiviste dans laquelle ils admettent que l'objectivité et l'impartialité restent des idéaux importants. Ils comprennent que c'est par la reconnaissance de la position à partir de laquelle on réfléchit et le dépassement de son point de vue initial qu'on peut espérer construire les conceptions du monde les plus nuancées possibles. Néanmoins, ils s'abstiennent de donner leur avis particulier sur la situation à laquelle réfléchissent directement les élèves. En toute circonstance, ils exercent leur jugement professionnel pour décider de la conduite précise à tenir.

Les enseignantes et enseignants s'assurent d'éviter l'endoctrinement et la censure et ils valorisent la liberté d'expression et de pensée, mais lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent les principes fondamentaux de la *Charte des droits et libertés de la personne*, ils interviennent en se référant aux finalités du programme. De même, tout au long de l'apprentissage, ils aident les élèves à dépasser la simple expression d'opinions et à clarifier leurs points de vue et leur analyse afin d'en évaluer la pertinence et la cohérence. Ainsi, ils encouragent le développement d'une pensée critique qui permet aux élèves de comprendre que tous les points de vue n'ont pas nécessairement la même valeur.

Afin d'encourager la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, les enseignantes et enseignants s'efforcent de créer un climat propice à un dialogue entre les membres de la communauté d'apprentissage qu'est la classe, où chacune et chacun sent qu'il peut s'exprimer librement. Ils demeurent également attentifs aux manifestations non verbales et contribuent à dépoliariser les échanges en favorisant l'expression de différents points de vue. Ils soutiennent les élèves dans la reconnaissance des pièges de la pensée (erreurs de raisonnement et biais cognitifs) et des comportements susceptibles de nuire au dialogue.

Des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives,
ouvertes et complexes

[Section à venir]

Les fonctions de l'évaluation

[Section à venir]

Compétence 1 : Étudier une réalité culturelle

Sens de la compétence

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

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

Composantes de la compétence

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

L'étude d'une réalité culturelle dans une perspective sociologique comprend une observation méthodique de ses manifestations et de ses expressions. Circonscrire l'objet d'étude exige de se doter d'un vocabulaire adéquat et de mobiliser les concepts pertinents. La formulation de questions de recherche et d'hypothèses de travail (des réponses provisoires) est également un élément clé d'une étude sociologique, car celle-ci vise à établir plus précisément ce qui est observé et analysé. Il est incontournable de recueillir les informations pertinentes, c'est-à-dire des traces de la réalité culturelle sélectionnées grâce à une stratégie de recherche dont l'ampleur peut varier selon les situations. Ces informations peuvent être des données primaires obtenues par le biais d'enquêtes de terrain (entrevue, observation directe, sondage, questionnaire, etc.) ou encore être recueillies dans des sources secondaires (médias, productions culturelles, ouvrages savants, etc.). Dans le premier cas, des outils de collecte de données doivent être élaborés, tandis que dans le second, il s'agit surtout de choisir les sources pertinentes et de décider de la manière de les utiliser.

L'analyse sociologique de la culture relie les actions individuelles aux structures (groupes, institutions, systèmes) et aux représentations collectives (normes et visions du monde). Elle s'intéresse aux relations sociales. Ces dernières étant dynamiques, il est nécessaire de les situer dans le temps et l'espace. Pour comprendre la réalité culturelle à l'étude, les différentes significations qui lui sont accordées sont comparées en vue de dégager des variations et des récurrences. Cet exercice donne aux élèves des outils pour comprendre et évaluer les regards variés sur la culture qui cohabitent

dans l'espace civique, mais également pour saisir les structures de la culture québécoise. L'analyse mène à une formulation de constats permettant d'élaborer une interprétation qui établit des liens de sens entre les éléments analysés.

Le développement de la compétence comprend une réflexion de type épistémologique sur les connaissances qu'utilisent les élèves et dont ils évaluent la pertinence, notamment par un examen critique des sources. Les élèves portent aussi un regard critique sur les connaissances qu'ils produisent en considérant la manière dont les biais cognitifs sont susceptibles d'intervenir dans l'analyse et l'interprétation, et en prenant conscience du fait que leur propre interprétation est culturellement située et qu'elle comporte des limites.

Enfin, tout au long du développement de la compétence, la compréhension de la réalité culturelle est enrichie dans un mouvement dialogique d'aller-retour entre soi et les autres. En effet, un tel mouvement a lieu lorsque les élèves mettent en dialogue leur conception initiale avec diverses façons de penser, de ressentir et d'agir. Progressivement, ils élaborent une interprétation qui intègre plusieurs perspectives et qu'ils peuvent comparer à d'autres interprétations. Dans cette compétence, l'ouverture au dialogue peut se faire en interaction avec les autres, sans toutefois que cela soit obligatoire. Le dialogue est ainsi véritablement un mouvement intérieur conscient de transformation de ses conceptions initiales au contact des autres personnes, des autres idées et des autres expériences.

Dynamique de la compétence

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

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

Étudier une réalité culturelle

Circonscrire l'objet d'étude

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

Analyser les relations sociales

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

Évaluer les savoirs

- Établir la pertinence des informations utilisées
- Considérer les effets des biais cognitifs
- Identifier les limites de son interprétation

Exposer une compréhension enrichie

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

Compétence 2 : Réfléchir sur une question éthique

Sens de la compétence

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

La compétence *Réfléchir sur une question éthique* contribue à la préparation des élèves à l'exercice de la citoyenneté québécoise en les amenant à élaborer, dans le dialogue, des jugements étayés à propos de situations où les enjeux sont complexes, impliquent des valeurs ou font l'objet de débats. Les enjeux éthiques révèlent une ou des mises en tension. Le développement de la pensée critique est lié de façon transversale à la compétence, car les élèves doivent examiner les points de vue pour les contextualiser et en élaborer un qui s'appuie sur des critères.

Composantes de la compétence

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

Les réalités culturelles abordées dans le programme peuvent être envisagées sous plusieurs angles. Y réfléchir sous l'angle de l'éthique implique certaines opérations, dont la description de la situation, de façon à mettre en évidence certains faits qui lui sont reliés et à se doter du vocabulaire adéquat pour en discuter. La recherche de tensions entre des valeurs, des normes, des règles, des conduites, des expériences et des ressentis permet quant à elle de dégager des enjeux éthiques à propos desquels il est possible de se poser une question pour guider la réflexion.

La réflexion éthique implique l'examen de repères qui sous-tendent les points de vue ou les conduites. Cet examen peut nécessiter de rechercher des informations en lien avec la question choisie pour identifier les points de vue en présence et avoir le portrait le plus complet possible de la situation. Les repères de divers types au fondement des points de vue en présence sont contextualisés les uns par rapport aux autres et au regard des normes et des règles formelles ou informelles. Tout au long de l'examen des repères, les outils de la pensée critique sont mobilisés pour évaluer la qualité des informations utilisées et les raisonnements qui sous-tendent les points de vue, notamment les types de jugement, les liens entre les arguments et les pièges de la pensée, sur la base par exemple de notions clés de la philosophie logique.

L'examen des repères vient appuyer la construction d'un nouveau point de vue et l'établissement de ceux qui permettront l'identification de réponses ou d'actions qui paraissent pertinentes au regard de la situation. Il est possible de se limiter à la proposition de repères lorsqu'une prise de position précise n'est pas souhaitée, mais également de proposer des réponses ou des actions. Ces propositions sont évaluées au regard de leurs effets sur soi, les autres, les relations en présence, la situation et la société de manière générale. À partir de cette évaluation, les élèves hiérarchisent les réponses ou les actions identifiées ou en sélectionnent certaines qui seraient à privilégier en fonction du contexte. Ils expliquent leurs choix en s'appuyant sur des critères.

Le dialogue, qu'il soit intérieur ou en interaction avec les autres, est mobilisé dans le développement de la compétence dès que les élèves prennent conscience de leurs premières réactions et de celles des autres par rapport à la situation. Ces réactions comprennent les émotions, les expériences passées et les pensées qui sont au fondement des points de vue initiaux. Qu'ils soient définis, ambivalents ou même indéfinis, ces points de vue interviennent de façon spontanée dans la réflexion éthique. En prendre conscience ouvre la porte au développement progressif d'une attitude d'ouverture et de distance critique. Dans l'exercice de la compétence, l'interaction avec les autres est une manière privilégiée d'entrer en dialogue et elle nécessite la mobilisation de savoirs et de savoir-faire particuliers, dont l'utilisation de moyens appropriés pour exprimer ses idées et être à l'écoute de celles des autres. Déterminer et mettre en œuvre les conditions favorables à l'interaction est aussi un savoir-faire central dans le développement d'une compétence qui vise la reconnaissance de soi et de l'autre ainsi que la poursuite du bien commun.

Dynamique de la compétence

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

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

Réfléchir sur une question éthique

Dégager la dimension éthique d'une situation

- Décrire une situation
- Mobiliser les connaissances pertinentes
- Relever des tensions en présence
- Identifier des enjeux éthiques
- Formuler une question éthique

Examiner une diversité de points de vue

- Considérer des points de vue et des expériences en lien avec la question
- Comparer les repères qui fondent ces points de vue
- Contextualiser ces repères
- Évaluer les raisonnements en présence

Élaborer un point de vue

- Sélectionner des repères à privilégier
- Identifier des réponses ou des actions possibles
- Évaluer les effets de ces réponses ou de ces actions sur soi, les autres, les relations et la société
- Expliquer les choix à l'aide de critères

Dialoguer

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

Complémentarité des deux compétences

Les compétences *Étudier une réalité culturelle* et *Réfléchir sur une question éthique* sont complémentaires. Elles représentent deux types de regards sur les réalités culturelles, ces regards s'appuyant sur des savoirs et des savoir-faire permettant le développement de la pensée critique, la pratique du dialogue et la préparation des élèves à l'exercice de la citoyenneté.

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

Réfléchir sur une question éthique est une démarche qui permet le développement de la pensée critique, la mise à distance et l'examen des points de vue et des réactions spontanées par rapport à une situation qui fait intervenir les valeurs, les normes, les règles, les conduites, les expériences et les ressentis. Alors qu'*Étudier une réalité culturelle* met en évidence l'examen critique des savoirs et l'élaboration d'une interprétation enrichie par la recherche et l'intégration de nouvelles connaissances, *Réfléchir sur une question éthique* développe plus particulièrement la capacité des élèves à

examiner divers repères, à évaluer la qualité des arguments et de leur mise en relation ou encore à identifier les pièges de la pensée qui peuvent intervenir dans la construction d'un point de vue. À terme, la construction d'un point de vue demande une évaluation des effets des réponses et des actions possibles et une hiérarchisation ou une sélection conséquente des repères à privilégier. Cette démarche présente une dimension normative omniprésente au sens où elle fait intervenir ce qui doit ou devrait être considéré comme le bien, le bon et le juste, selon les contextes et les sensibilités en jeu.

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

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

Cheminement des élèves aux deux cycles du secondaire

[Section à venir]

Contenu de formation

Structure de la thématisation du secondaire

Les contenus de formation du secondaire sont organisés en thèmes qui visent à permettre, chaque année, la poursuite des trois finalités du programme. Ainsi, des contenus relatifs à l'individu et à ses relations avec les autres personnes, les groupes, les institutions et l'environnement font l'objet d'apprentissages à chaque année. Les thèmes d'une année peuvent être traités dans l'ordre privilégié par les enseignantes et enseignants. Ils regroupent les réalités culturelles à l'étude dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*. Celles-ci doivent être abordées dans l'objectif que les élèves connaissent mieux la culture québécoise et les différentes dimensions de la citoyenneté québécoise, mais il n'est pas nécessaire de s'y limiter.

Cette structure favorise l'émergence d'une citoyenneté consciente, critique et solidaire qui tient compte des cadres publics communs, du pluralisme de la société et de l'interdépendance des personnes qui la composent. Elle est conçue pour pouvoir s'adapter aux contextes locaux d'enseignement afin que les apprentissages soient signifiants pour les élèves.

Les éléments de contenu, ou réalités culturelles, mis en gras sont considérés comme prescriptifs et les autres comme indicatifs. La première colonne correspond aux concepts principaux, la deuxième aux concepts particuliers et la troisième aux notions et exemples indicatifs. L'approche conceptuelle permet, voire encourage la mobilisation simultanée de plusieurs concepts dans des situations d'apprentissage signifiantes pour que les élèves puissent articuler les différents concepts travaillés.

Éducation à la sexualité

Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* comprend des éléments de contenu relatifs à l'éducation à la sexualité des élèves. **Des concepts importants et prescrits se rapportant à l'éducation à la sexualité dans sa globalité sont intégrés dans la thématisation.** L'annexe 2 donne des indications sur la manière d'aborder ces concepts en cohérence avec les compétences du programme et une démarche complète d'éducation à la sexualité.

| Thèmes du secondaire | | |
|-----------------------|----------------------------|--|
| 1 ^{er} cycle | 1 ^{re} secondaire | <ul style="list-style-type: none"> • Identités et appartenances • Vie collective et espace public |
| | 2 ^e secondaire | <ul style="list-style-type: none"> • Autonomie et interdépendance • Démocratie et ordre social |
| 2 ^e cycle | 4 ^e secondaire | <ul style="list-style-type: none"> • Relations et bienveillance • Justice et droit • Culture et productions symboliques • Technologies et défis d'avenir |
| | 5 ^e secondaire | <ul style="list-style-type: none"> • Quête de sens et visions du monde • Groupes sociaux et rapports de pouvoir |

Identités et appartenances

Orientations

Dans le cadre du thème *Identités et appartenances*, les élèves sont amenés à réfléchir au processus de socialisation à travers lequel l'individu intègre des comportements, des attitudes et des valeurs qui sont partagés dans ses milieux immédiat (famille, amis) et plus éloigné (école, milieu de travail ou parascolaire, culture commune). C'est à travers la socialisation que les individus construisent leur identité et leur sentiment d'appartenance à une culture ou à un groupe social et qu'ils endossent progressivement divers rôles sociaux. La socialisation permet la transmission des éléments valorisés de la culture, mais également des stéréotypes et des préjugés, notamment à propos du genre. Les individus peuvent développer diverses dynamiques d'appartenance au groupe selon leur degré d'accord avec les normes qui y prédominent. En matière d'éducation à la sexualité, ce thème aborde, du point de vue tant physique que psychologique, les changements associés à l'entrée dans l'adolescence sur le plan de l'identité sexuelle et de genre ainsi que l'image corporelle et l'éveil amoureux et sexuel.

Les élèves sont amenés à réfléchir à différentes dynamiques d'appartenance, dont l'identification, le conformisme, la différenciation et la contestation, et à les interpréter. Dans ce thème, ils abordent la notion d'identité plurielle, c'est-à-dire les manières dont les différentes dimensions de l'identité (l'âge, l'origine sociale et culturelle, le genre, les groupes d'appartenance et d'affinité, etc.) se combinent et se transforment tout au long de la vie et selon les contextes.

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

Contenus de formation (principaux concepts et notions)

| Concepts principaux | Concepts particuliers | Notions et exemples indicatifs |
|---|---|--|
| Identité Socialisation Dynamiques d'appartenance | Vecteurs identitaires Identités plurielles Transformation identitaire Rôles sociaux Orientation sexuelle et identité de genre Espaces de socialisation Culture première et culture seconde Identification et différenciation Conformisme et contestation | Origine sociale et culturelle, genre et âge Puberté, âge adulte, découverte de l'amitié, de l'amour et de la sexualité <i>Voir l'annexe relative à l'éducation à la sexualité.</i> Famille, groupe de pairs, école Habitus |

Vie collective et espace public

Orientations

Dans le cadre du thème *Vie collective et espace public*, les élèves sont amenés à comprendre et à étudier les structures qui encadrent la vie civique et la participation sociale au Québec ainsi que les implications pour l'environnement des choix effectués par la collectivité.

Les concepts d'espace public et d'espace privé permettent de réfléchir aux frontières parfois ambiguës de la citoyenneté. La vie collective dans une société démocratique s'organise autour d'institutions publiques communes qui sont héritées du passé propre au Québec et qui ont comme mission de représenter la population dans toute sa complexité et de répondre à ses besoins. La participation sociale, définie comme l'engagement des individus dans leur collectivité dans un objectif de bien commun et de vivre-ensemble, peut se déployer dans plusieurs lieux qui permettent l'expression ou la mise en œuvre des idées ou des valeurs. Ces lieux comprennent les médias traditionnels et numériques, les associations et les organisations ou encore les diverses communautés d'appartenance. Les élèves sont amenés à comprendre comment les choix collectifs ont des effets sur les personnes, mais aussi sur l'environnement dans lequel elles vivent, que ce soit à l'échelle de leurs milieux de vie immédiats, du territoire du Québec ou de la planète. Ce thème est une introduction aux notions de citoyenneté et d'institutions publiques communes ainsi qu'à celle du pluralisme de la société québécoise. Une compréhension générale des diverses dimensions de la vie collective et des multiples espaces d'exercice de la citoyenneté québécoise est nécessaire pour saisir que cette dernière ne se limite pas aux institutions démocratiques et qu'elle peut contribuer à la cohésion sociale.

Plusieurs enjeux éthiques peuvent être reliés à ce thème, dont, à titre d'exemples, la coexistence de la langue officielle et des langues minoritaires, notamment les langues autochtones, ainsi que les conceptions différentes en matière de frontières entre l'espace privé et l'espace public et d'intervention de l'État dans la vie des personnes.

Contenus de formation (principaux concepts et notions)

| Concepts principaux | Concepts particuliers | Notions et exemples indicatifs |
|---|--|--|
| Espace public et espace privé Citoyenneté Cohésion sociale Participation sociale Écoresponsabilité | Institutions publiques communes Héritages culturels Diversité sociale Vision holistique | Institutions démocratiques, gouvernement, institutions sociosanitaires Premiers peuples, héritages français et britannique, catholicisme, laïcité, nordicité Diversité ethnoculturelle, linguistique, religieuse, socioéconomique et de genre Médias (traditionnels et numériques), associations et organisations, communauté |

2^e secondaire

Autonomie et interdépendance

Orientations

Le thème *Autonomie et interdépendance* s'inscrit dans la continuité des éléments de contenu du thème *Identités et appartenances*. L'autonomie peut être conçue comme la capacité de l'individu à prendre des décisions et à combler ses besoins par lui-même. L'autonomie de pensée permet de réfléchir de manière critique, que ce soit en matière de relations, de sexualité ou de consommation. Les élèves sont amenés à comprendre que les capacités d'agir et de penser par soi-même sont contextualisées et qu'elles se développent de manière variable tout au long du processus de socialisation, lors duquel l'individu intériorise des normes qui visent l'autorégulation de son comportement.

Dans le thème *Autonomie et interdépendance*, les élèves sont amenés à prendre conscience du fait que la quête de l'autonomie n'est pas contradictoire avec la reconnaissance des nombreuses relations d'interdépendance qui organisent la vie des personnes et de la société québécoise, que ce soit entre les générations, dans la division du travail ou encore dans les relations amoureuses. Les élèves s'intéressent à l'agir sexuel à l'adolescence et à la notion de consentement afin d'apprendre à reconnaître les situations de violence et de connaître les actions possibles pour prévenir ou dénoncer ces situations.

Plus largement, les élèves s'interrogent aussi sur les relations d'interdépendance entre les humains et l'environnement dans lequel ils évoluent. Ils réfléchissent aux tensions entre la poursuite des intérêts personnels et les valeurs d'entraide et de solidarité qui peuvent exister dans les cadres familial, communautaire et religieux ou dans les politiques publiques. De même, ils s'intéressent aux tensions parfois vécues en contexte de relations amoureuses et affectives.

Contenus de formation (principaux concepts et notions)

| Concepts principaux | Concepts particuliers | Notions et exemples indicatifs |
|--|---|---|
| Autonomie Interdépendance Relations amoureuses et agir sexuel Individualisme Solidarité sociale | Autorégulation Autodétermination Liberté de choix Liens intergénérationnels Division du travail Écosystème Consommation Séduction et mutualité Agentivité sexuelle Consentement et violences Intérêts personnels Entraide familiale et entre proches Entraide collective | Travail salarié et travail non rémunéré <i>Voir l'annexe relative à l'éducation à la sexualité.</i> <i>Voir l'annexe relative à l'éducation à la sexualité.</i> Organisations privées (religions, organismes communautaires, fondations) et publiques (ministères) |

4^e secondaire

Relations et bienveillance

Orientations

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

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

Dans ce thème, les élèves sont amenés à réfléchir à certaines notions clés associées à l'idée d'altruisme et aux pratiques de bienveillance, comme le *care* et le souci de l'autre. Cette réflexion sur l'altruisme pourra s'appliquer aux relations entre les générations, au soutien des personnes en perte d'autonomie, aux animaux et à l'environnement. Les notions abordées pourront être mobilisées dans l'analyse et la réflexion relatives aux communications à l'ère du numérique, à l'authenticité, aux désaccords et à l'hostilité que peuvent vivre les élèves en ligne, par exemple dans des situations de polarisation des points de vue ou de discours haineux.

Contenus de formation (principaux concepts et notions)

| Concepts principaux | Concepts particuliers | Notions et exemples indicatifs |
|---|---|---|
| Relations affectives et amoureuses et agir sexuel Altruisme Pratiques de bienveillance Communication numérique | Intimité Réciprocité Respect de soi Continuum de la violence Relations égalitaires Écologisme Care et souci de l'autre Hostilité en ligne Authenticité | <i>Voir l'annexe relative à l'éducation à la sexualité.</i> Norme sexuellement différenciée Cyberintimidation |

Justice et droit

Orientations

Le thème *Justice et droit* s'inscrit dans la continuité des éléments de contenu abordés au 1^{er} cycle dans les thèmes *Vie collective et espace public* et *Démocratie et ordre social*. Les concepts de justice et d'injustice font l'objet de réflexions qui permettent d'en définir les frontières et les fondements. La compréhension des principes sur lesquels s'appuient les institutions de justice qui ont juridiction au Québec et des types de justice qui s'appliquent permet une meilleure appréhension de ces institutions et de leurs rôles respectifs.

La connaissance de ces principes et des encadrements juridiques en vigueur aux différents paliers gouvernementaux, notamment à propos de la vie amoureuse et sexuelle et de l'espace numérique, permet à l'élève d'interpréter la dimension juridique de multiples situations significatives pour lui et d'y réfléchir.

L'analyse de ces situations permet de dégager des enjeux éthiques fondamentaux, relatifs notamment à l'exercice de la justice (réhabilitation, punition et réparation), aux droits fondamentaux concernant la vie et la mort (avortement, clonage, eugénisme, peine de mort, suicide, etc.) ou encore aux questions de justice sociale (répartition des richesses, limites de l'intervention de l'État, lutte contre les discriminations, etc.).

Contenus de formation (principaux concepts et notions)

| Concepts principaux | Concepts particuliers | Notions et exemples indicatifs |
|--|---|--|
| Justice Injustice Institutions juridiques Encadrement juridique de la vie amoureuse et sexuelle | Principe de justice Types de justice Discrimination Recours juridique Tribunaux Charte des droits et libertés Code criminel et Code civil Consentement Violence à caractère sexuel et conjugal Matériel sexuellement explicite | Présomption d'innocence, proportionnalité de la peine Punition et réhabilitation, réparation (reconnaissance et compensation), redistribution Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse <i>Voir l'annexe relative à l'éducation à la sexualité.</i> <i>Voir l'annexe relative à l'éducation à la sexualité.</i> <i>Voir l'annexe relative à l'éducation à la sexualité.</i> |

Culture et productions symboliques

Orientations

Les objets de la culture sont à l'étude dans chacun des thèmes du programme. Toutefois, le thème *Culture et productions symboliques* amène les élèves à étudier plus précisément le concept de culture et ses différentes composantes afin de mieux comprendre comment la culture s'inscrit dans les multiples facettes de la vie humaine. La culture québécoise peut être étudiée à partir de tous les concepts généraux abordés dans ce thème.

La culture peut être matérielle ou immatérielle. Elle est immatérielle quand elle concerne les langues, les arts, les pratiques et les représentations. Par exemple, les expressions langagières, les particularités culinaires et les productions audiovisuelles ou musicales québécoises sont des formes de culture immatérielle. La culture matérielle, quant à elle, regroupe toutes les traces physiques et concrètes de la culture et peut être patrimoniale ou non. Les usages du corps et des objets dans la vie quotidienne font également partie de la culture matérielle. Ainsi, le patrimoine bâti ou religieux québécois fait partie de la culture matérielle qui, même si elle peut paraître plutôt stable, n'en est pas moins vivante, car le regard que la collectivité porte sur elle se transforme dans le temps et varie selon les perspectives. Les formes de la culture, notamment religieuse, diffèrent selon les milieux sociaux. Les élèves sont amenés à comprendre et à étudier ce qui distingue et caractérise les cultures classiques valorisées par les institutions, notamment l'école, et les cultures populaires et alternatives. De même, les cultures autochtones, qui ne s'inscrivent pas dans cette classification, varient selon les nations et les communautés. Les formes culturelles se transforment dans le temps et diverses formes d'hybridation s'observent. Les élèves sont aussi amenés à étudier les représentations de la sexualité dans divers espaces et à y réfléchir.

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

Contenus de formation (principaux concepts et notions)

| Concepts principaux | Concepts particuliers | Notions et exemples indicatifs |
|---|---|---|
| Nature Culture Sous-culture Cultures autochtones Changement culturel Représentations de la sexualité | Culture matérielle et immatérielle Culture classique et culture scolaire Cultures populaires et culture de masse Cultures alternatives Culture religieuse Diversité culturelle Hybridation culturelle et acculturation | Patrimoine bâti, objets de consommation Langues, arts, coutumes, croyances Icônes, consommation de masse Contreculture, culture émergente Patrimoine religieux, pratiques religieuses, croyances religieuses Culture régionale, culture générationnelle, culture ethnique Appropriation culturelle <i>Voir l'annexe relative à l'éducation à la sexualité.</i> |

Technologies et défis d'avenir

Orientations

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

Les innovations technologiques en matière de biologie interpellent le sens de la vie et la définition même de l'humanité. Le développement de l'intelligence artificielle et des algorithmes a des répercussions sur des valeurs et des principes fondamentaux de la vie sociale et culturelle ainsi que de la démocratie. De grands défis d'avenir se présentent également sur le plan environnemental, et les décisions individuelles et collectives se placent sur un continuum entre le rejet de la technologie et la croyance selon laquelle cette dernière est la principale solution.

Les défis posés par les nouvelles technologies et les réponses variées qui sont proposées témoignent des dynamiques culturelles en présence au Québec. Les élèves sont ainsi amenés à analyser et à examiner diverses perspectives ainsi qu'à réfléchir aux options et aux actions à privilégier compte tenu de l'ampleur des défis.

Contenus de formation (principaux concepts et notions)

| Concepts principaux | Concepts particuliers | Notions et exemples indicatifs |
|--|--|--------------------------------|
| Technologie Technologie et humanité Innovation technologique Intelligence artificielle Transition écologique et technologie | Technocritique Technophilie Transhumanisme et posthumanisme Biotechnologie Réalité virtuelle Algorithme | Cyberdépendance |

5^e secondaire

Quête de sens et visions du monde

Orientations

Le thème *Quête de sens et visions du monde* s'inscrit dans la continuité des éléments de contenu abordés depuis la 1^{re} secondaire. Il amène les élèves à **connaître** les grandes questions existentielles qui ont traversé l'histoire de l'humanité et à y réfléchir. Des questions fondamentales relatives au sens de la vie ou à la nature de l'être humain ont été abordées par les religions, les philosophies, les sciences, les courants de pensée politiques, etc. Les réponses à ces questions sont variées et peuvent être mobilisées à la fois dans une réflexion sur la construction de soi comme individu et de ses relations avec les autres et dans les discussions collectives sur les choix politiques à privilégier. À travers ce thème, les élèves sont invités à reconnaître et à distinguer différentes formes de visions du monde qui ont des fonctions particulières et des valeurs différenciées selon le contexte. Les élèves se questionnent notamment sur la place de la sexualité dans leur vie présente et future.

Ce thème n'a pas comme objectif d'offrir une réponse particulière à la quête de sens des élèves ou de transmettre une vision du monde. Il s'agit plutôt d'amener les élèves à réfléchir à certaines questions existentielles, aux expériences marquantes, aux situations d'ambivalence vécues par l'individu et à leur incidence sur la construction identitaire et sur les relations entretenues avec les autres. Les élèves sont amenés à comprendre le rapport dynamique entre la conception que l'on se fait de l'être humain, les réponses et les visions du monde que l'on adopte.

Contenus de formation (principaux concepts et notions)

| Concepts principaux | Concepts particuliers | Notions et exemples indicatifs |
|---|--|--|
| Construction de soi Intégration sociale et culturelle Visions du monde | Questions philosophiques existentielles Ambivalence de l'être humain Expériences marquantes Agentivité sexuelle (désir et plaisir) Relations interpersonnelles et amoureuses Rites de passage Choix relatifs à la vie adulte Engagement social Religions et spiritualités Idéologies Savoirs oraux, pratiques et expérientiels Sciences | Sens de la vie et de la mort, libre arbitre et déterminisme <i>Voir l'annexe relative à l'éducation à la sexualité.</i> <i>Voir l'annexe relative à l'éducation à la sexualité.</i> Choix professionnels, parentalité (grossesse), responsabilités liées à la sexualité |

Groupes sociaux et rapports de pouvoir

Orientations

Le thème *Groupes sociaux et rapports de pouvoir* s'inscrit dans la continuité des éléments de contenu abordés depuis la 1^{re} secondaire à propos des dynamiques sociales et culturelles qui relient l'individu et les différents groupes auxquels il appartient et au cadre politique et juridique qui encadre l'exercice de la citoyenneté. L'exercice de la citoyenneté soulève régulièrement la question des inégalités sociales. Les élèves sont amenés à travers ce thème à réfléchir aux rapports de pouvoir entre ces groupes et à comprendre pourquoi, malgré des principes d'égalité et de liberté inscrits dans les chartes des droits, les inégalités sociales existent encore. Cette question est d'autant plus importante que de nombreuses initiatives en faveur de l'égalité ont été entreprises au Québec par l'État (lois, organismes, politiques, plans d'action, etc.) et les mouvements sociaux (syndicalisme, féminisme, décolonialisme, nationalisme, etc.). Ces différentes actions ont contribué à réduire les inégalités au Québec, celui-ci étant d'ailleurs souvent considéré comme un modèle international dans la mise en place d'actions concrètes qui favorisent l'égalité sociale.

L'inégalité sociale, qui peut être définie comme la distribution inégale des ressources entre les groupes d'une société, explique les situations de discrimination, de violence ou d'exploitation qui peuvent persister et générer un sentiment d'injustice. Comprendre le fonctionnement des inégalités favorise l'agentivité et l'engagement des individus en faveur de l'égalité et de la justice. L'étude des mouvements sociaux permet aux élèves de constater qu'ils sont eux-mêmes hétéroclites et marqués par les inégalités. Le changement social est complexe parce qu'il implique des réformes institutionnelles, mais aussi des changements dans les mentalités et les pratiques de la population.

Contenus de formation (principaux concepts et notions)

| Concepts principaux | Concepts particuliers | Notions et exemples indicatifs |
|---|--|--|
| Pouvoir Inégalités sociales Inégalité environnementale Égalité et inclusion sociale Mouvements sociaux Changement social | Sexisme, racisme, colonialisme, inégalités socioéconomiques, homophobie Exploitation Violences Politiques publiques égalitaires Pratiques égalitaires Réconciliation Féminisme, syndicalisme, décolonialisme, antiracisme, mouvement LGBTQ+ | Âgisme, capacitisme <i>Voir l'annexe relative à l'éducation à la sexualité.</i> Pauvreté, Profilage racial, génocide Mesure d'action positive, accessibilité universelle, politiques de lutte contre les violences Partage du travail domestique |

Contenus de formation liés aux disciplines de référence, au dialogue et à la pensée critique

Sociologie

Sociologie : Science sociale qui étudie les relations entre les individus et entre les groupes. La sociologie s'intéresse aux réalités culturelles. Il s'agit d'une démarche critique d'observation et d'analyse qui, en explicitant les règles, les normes, les codes, les significations et les mécanismes sociaux qui sont au fondement des réalités culturelles, permet d'examiner les évidences et les idées spontanées.

Stratégie de recherche : Ensemble des choix qui concernent la manière de recueillir les informations pertinentes pour l'étude d'une réalité culturelle. Comprend le choix de l'approche méthodologique (recherche documentaire ou enquête empirique) et des techniques de recherche utilisées.

Techniques de recherche empirique :

- **Observation** : L'observation peut être formelle (avec une grille d'observation) ou informelle (sans grille). Elle permet de collecter des informations observables à propos des comportements humains dans une situation donnée. On parle d'*observation directe* quand l'observateur reste à l'écart de la situation et d'*observation participante* quand il joue un rôle actif dans la situation par exemple s'il fait partie d'un groupe à l'étude.
- **Questionnaire (ou sondage)** : Le questionnaire vise à collecter, à propos d'un objet d'étude, les réponses d'un échantillon de participants plus ou moins grand.
- **Entretien** : L'entretien, individuel ou de groupe, peut se faire de façon libre (sans guide d'entretien) ou dirigée (avec un guide d'entretien). Il permet, entre autres, de collecter des informations sur le point de vue, la perception et le ressenti des participants à propos de la réalité culturelle à l'étude afin de mieux la comprendre.

Relation sociale : Série d'interactions directes ou indirectes entre des personnes, des groupes ou des institutions qui possède une profondeur historique, car chaque interaction repose sur les précédentes et influence les suivantes. Les relations sociales sont au cœur de la production de la culture et de la société. Il existe plusieurs types de relations sociales, notamment de coopération, de concurrence, hiérarchiques, égalitaires, collaboratives, conflictuelles, formelles ou informelles.

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

Réalité culturelle : Élément de la culture. Dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, les réalités culturelles correspondent aux contenus de formation associés à la thématisation.

Perspective : [à venir]

Norme sociale : [à venir]

Éthique

Éthique : Domaine de la philosophie qui étudie les valeurs et les normes qui sous-tendent les conduites dans la recherche du bien, du bon et du juste. Il s’agit d’une démarche réflexive, critique et rationnelle portant sur les actions acceptables ou à privilégier dans les situations où il y a des tensions entre des valeurs, des normes, des règles, des conduites, des expériences et des ressentis ou lorsqu’il est difficile ou impossible de satisfaire tout le monde. Il existe trois approches principales en éthique : 1) conséquentialiste, 2) déontologique et 3) de la vertu.

Enjeu éthique : Valeur ou norme qui est l’objet d’une question éthique.

Question éthique : Question portant sur un sujet de réflexion 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 est toujours lié à un ou à plusieurs enjeux éthiques.

Norme morale : Prescription formelle ou informelle qui balise les comportements et qui est mobilisée dans l’élaboration d’un jugement.

Principe moral : Énoncé qui définit ce qu’il faut faire ou ne pas faire pour atteindre ce qui est tenu pour le bien.

Règle morale : Norme de type moral qui précise comment un principe moral devrait s’appliquer ou comment une valeur devrait s’actualiser dans une situation donnée.

Point de vue : Articulation des idées qu'il est possible d'avoir sur une question ou un objet. Ces idées s'appuient sur différents repères.

Valeur : Caractère attribué à des choses, à des attitudes ou à des comportements qui servent de référence morale pour désigner les comportements souhaitables. Les significations attribuées aux valeurs varient selon les contextes.

Repère : Ressource de l'environnement social et culturel à laquelle on se réfère pour alimenter et éclairer une réflexion éthique. Il existe pour la réflexion éthique différents types de repères pertinents qui couvrent les différentes dimensions de l'expérience humaine : des repères légaux et réglementaires, scientifiques, historiques, artistiques, techniques, expérientiels (notamment affectifs, spirituels et pratiques), moraux, religieux, traditionnels, intellectuels, etc.

Pensée critique [à préciser]

Raisonnement : [à venir]

Types de raisonnement :

- Raisonnement déductif : Raisonnement qui consiste à passer d'une règle générale ou universelle à des situations particulières ou singulières.
- Raisonnement inductif : Raisonnement qui consiste à produire une règle générale ou universelle à partir de l'observation de plusieurs situations particulières ou singulières ayant des caractéristiques communes.
- Raisonnement par analogie : Raisonnement qui consiste à affirmer que deux situations se ressemblent, sont proportionnelles ou équivalentes puisqu'elles partagent suffisamment de caractéristiques similaires.

Jugement : Affirmation qui est susceptible de recevoir une appréciation de vérité ou de valeur.

- 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.
- Jugement scientifique : Type de jugement de réalité dont l'observation est contrôlée par une démarche scientifique.
- Jugement de valeur : Proposition privilégiant une norme ou une valeur, un devoir ou une obligation morale.
- Jugement de prescription : Proposition émise sous la forme d'une recommandation, d'un ordre ou d'un conseil et qui incite à poser une action, à modifier une situation ou à résoudre un problème.
- Jugement de préférence : Proposition dont le contenu exprime une appréciation ou une aversion à l'endroit de quelque chose.

Pièges de la pensée :

- **Erreur de raisonnement** : Raisonnement erroné bien qu'il semble valide. L'erreur de raisonnement peut être faite de façon involontaire (paralogisme) ou volontaire (sophisme), par exemple dans le but de convaincre de la valeur d'un argument.

[Les erreurs de raisonnement 1 à 14 proviennent du programme *Éthique et culture religieuse*, tandis que les erreurs 15 à 21 sont des propositions d'ajout. Un travail d'organisation, de classification ou de regroupement reste à réaliser, notamment dans une logique de progression des apprentissages.]

1. **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.
2. **Attaque personnelle** : Consiste à attaquer une personne de manière à détruire sa crédibilité plutôt que son argumentation.
3. **Appel au clan** : Consiste à faire accepter ou rejeter un argument parce qu'il est endossé par une personne ou un groupe de personnes jugés estimables ou non estimables.
4. **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.
5. **Appel au préjugé** : Consiste à faire appel à une opinion préconçue, favorable ou défavorable, qui est souvent imposée par le milieu, l'époque ou l'éducation.
6. **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.
7. **Argument d'autorité** : Consiste à faire appel incorrectement ou abusivement à l'autorité d'une personne pour appuyer un argument.
8. **Double faute** : Consiste à tenter de justifier un comportement en signalant que d'autres font la même faute ou pire encore.
9. **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.
10. **Faux dilemme** : Consiste à présenter deux options comme les seules possibles. Comme l'une est indésirable, l'autre est inévitablement le choix à faire.
11. **Fausse causalité** : Consiste en une argumentation qui s'appuie sur un lien douteux de cause à effet entre deux phénomènes.

12. **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.
 13. **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.
 14. **Complot** : Consiste à conclure qu'une personne ou un groupe de personnes qui profitent d'une situation en sont l'origine ou la cause.
 15. **Appel à la tradition** : Consiste en une argumentation qui se prétend justifiée du fait qu'elle est soutenue par une tradition.
 16. **Appel à la nouveauté** : Consiste en une argumentation qui se prétend justifiée du fait qu'elle est nouvelle ou inédite.
 17. **Sophisme de l'accident** : Consiste à tirer une conclusion absolue ou à déterminer une caractéristique comme essentielle alors que la situation résulte d'un accident.
 18. **Sophisme de la réification** : Consiste à faire croire qu'une action ou un événement est causé par une entité abstraite.
 19. **Appel à l'ignorance** : Consiste à détourner l'attention vers l'idée selon laquelle la fausseté d'une argumentation n'a pas encore été établie.
 20. **Appel aux émotions** : Consiste à détourner l'attention vers des réalités d'ordre affectif sans lien avec l'objet du débat.
 21. **Argument circulaire** : Consiste en un raisonnement non valide du fait que ses propositions se justifient sans fin réciproquement.
 22. **Appel à la nature** : Consiste à faire appel à la nature pour justifier une croyance.
- **Biais cognitif** : Erreur de jugement prévisible et systématique qui se produit lorsqu'il faut interpréter et gérer l'information qui provient de l'environnement et qui ne passe pas par un raisonnement analytique.
 - Biais de confirmation
 - Effet de répétition
 - Biais d'omission
 - Biais d'ancrage
 - Biais de désirabilité sociale ou de conformisme
 - Biais d'essentialisme
 - Effet de halo

Formes de savoirs : [à venir]

Dialogue

Exemples de conditions favorables au dialogue en interaction :

- Établir et respecter des règles de fonctionnement de l'interaction.
- Cerner l'intention et les exigences du dialogue.
- Faire le point sur l'objet du dialogue : identifier ce qui est communément accepté et compris, ce qui crée des tensions et ce qui fait consensus.
- Porter attention aux propos de ses interlocuteurs.
- Faire attention aux manifestations non verbales de sa communication et à celles des autres.
- Préciser ses propos et répondre aux questions posées par les autres.
- Prendre le temps de clarifier ses idées.
- S'assurer de comprendre les idées émises par les autres.

Formes de dialogue en interaction :

- Narration : Récit détaillé, écrit ou oral, d'une suite de faits, d'événements ou d'expériences.
- Délibération : Examen réalisé avec d'autres personnes des différents aspects d'une question (faits, intérêts en jeu, normes et valeurs, conséquences probables d'une décision, etc.) pour en arriver à une décision commune.
- Entrevue : Rencontre concertée de deux ou de plusieurs personnes visant à 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.
- Table ronde : Rencontre entre quelques personnes choisies pour leurs connaissances sur une question donnée dans le but d'exposer leurs points de vue respectifs, de dégager une vision d'ensemble et de permettre des échanges avec un auditoire.

Annexe 1 : Intentions éducatives en éducation à la sexualité au secondaire

Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* est le principal véhicule par lequel le Programme de formation de l'école québécoise intègre l'éducation à la sexualité à l'école. Afin que soit offerte aux élèves une éducation à la sexualité pertinente en fonction de leur développement psychosexuel, cette annexe présente, pour chaque thème qui contient des notions d'éducation à la sexualité, des intentions éducatives et des précisions relatives aux éléments de contenu à aborder dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise* du secondaire. Les concepts principaux et particuliers identifiés dans la thématisation sont prescriptifs. Tous les autres contenus de cette annexe sont fournis à titre indicatif, mais recommandés.

L'éducation à la sexualité promeut une vision globale et positive de la sexualité. Elle permet non seulement d'acquérir des connaissances, mais aussi de développer des attitudes et des comportements respectueux et égalitaires. Elle s'appuie sur des valeurs telles que l'égalité de sexe et de genre, le respect de la diversité, le respect de l'intégrité physique et psychique, le sens des responsabilités et le bien-être. Les contenus ont été choisis de façon à répondre aux besoins des enfants et des adolescents. Ils respectent leur âge et leur niveau de développement.

1^{re} secondaire

| Identités et appartenances | |
|--|---|
| Étudier une réalité culturelle | Réfléchir sur une question éthique |
| Comprendre le concept de sexualité <ul style="list-style-type: none">• Dimensions et globalité de la sexualité• Entrée dans l'adolescence et prise de décision | Réfléchir aux repères généraux à mobiliser pour prendre des décisions en matière de sexualité <ul style="list-style-type: none">• Reconnaissance de ses souhaits, besoins et limites et de ceux des autres• Connaissance de soi et respect de ses choix |
| Comprendre le rôle de la puberté dans la consolidation de l'identité de genre <ul style="list-style-type: none">• Transformations physiques et psychologiques• Évolution des relations avec les pairs• Éveil amoureux et sexuel• Socialisation de genre, stéréotypes et normes de genre• Identification de genre | Réfléchir aux tensions qui peuvent exister en lien avec les normes, les stéréotypes et son identité de genre |
| Comprendre comment se construit l'image corporelle <ul style="list-style-type: none">• Pensées, sentiments et attitudes à l'égard de son corps• Influence des normes et des messages à propos du corps• Bénéfices d'une image corporelle positive | Réfléchir aux tensions entre les normes, les changements corporels de la puberté et la perception de son corps et de son apparence physique <ul style="list-style-type: none">• Sentiments à l'égard de son corps• Attitudes et comportements liés à l'appréciation de son corps |
| Comprendre les manifestations de l'amitié, de l'amour et de l'attirance à l'adolescence <ul style="list-style-type: none">• Manifestations à l'intérieur de soi, dans ses attitudes et ses comportements• Variabilité selon les personnes et dans le temps | Réfléchir aux tensions suscitées par la place qu'occupent l'attirance et les sentiments amoureux à l'adolescence |

| Identités et appartenances | |
|--|---|
| Étudier une réalité culturelle | Réfléchir sur une question éthique |
| <p>Comprendre comment l'attraction et les sentiments amoureux contribuent à la prise de conscience de son orientation sexuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caractère graduel de la découverte de son orientation sexuelle • Situations qui peuvent susciter un questionnement sur son orientation sexuelle • Sentiments associés à la découverte de son orientation sexuelle • Facteurs qui aident ou font obstacle à l'acceptation de son orientation sexuelle | <p>Réfléchir à l'ambivalence et aux tensions ressenties dans la découverte progressive de son orientation sexuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complexité des sentiments • Pressions relatives à l'exposition de soi et à l'affirmation de son orientation sexuelle • Tensions entre conformité aux normes et respect de son identité |

2^e secondaire

| Autonomie et interdépendance | |
|---|---|
| Étudier une réalité culturelle | Réfléchir sur une question éthique |
| <p>Comprendre les relations amoureuses à l'adolescence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentiments d'amitié, d'amour et d'attraction • Représentations et caractéristiques du couple et des relations amoureuses à l'adolescence • Diversité des trajectoires amoureuses • Normes et pressions sociales positives et négatives • Importance accordée au fait de vivre une relation amoureuse • Rupture et peine d'amour | <p>Réfléchir aux tensions vécues entre son ressenti et celui de l'autre en contexte de premières fréquentations amoureuses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambivalence par rapport à l'expression de ses sentiments • Comportements d'approche • Divergences concernant les attentes, les besoins, les motivations et les limites |
| <p>Comprendre les bénéfices d'une relation amoureuse basée sur la mutualité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte des besoins des partenaires • Intimité affective | <p>Réfléchir aux tensions possibles en contexte de relation amoureuse non basée sur la mutualité</p> |
| <p>Comprendre la gestion saine des conflits dans une relation amoureuse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés vécues dans une relation amoureuse • Comportements qui favorisent la résolution de conflit • Raisons et façons de rompre • Ressources d'aide et solutions | <p>Réfléchir aux tensions vécues lors de la gestion de conflit en contexte de relation amoureuse</p> |
| <p>Comprendre la notion de consentement afin de reconnaître une situation de violence sexuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Composantes du consentement et contextes d'invalidité de celui-ci • Consentement en contexte virtuel | <p><i>La violence sexuelle peut être étudiée, mais il n'est pas souhaitable qu'elle fasse l'objet d'une réflexion éthique normative, notamment parce que les valeurs et les réponses à privilégier sont déterminées et ne peuvent faire l'objet d'un examen critique.</i></p> |

| Autonomie et interdépendance | |
|---|--|
| Étudier une réalité culturelle | Réfléchir sur une question éthique |
| <p>Comprendre les répercussions des mythes et des préjugés liés aux violences sexuelles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mythes et préjugés concernant la personne victime et la personne qui commet la violence, en fonction du genre et du contexte • Attribution du blâme • Obstacles à la recherche de soutien | |
| <p>Comprendre l'importance du pouvoir d'agir pour prévenir et dénoncer une situation d'agression sexuelle et pour soutenir une personne victime</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilités préventives dans différents contextes • Vécu des personnes victimes • Réactions et attitudes aidantes d'une personne confidente • Ressources d'aide | |
| <p>Comprendre les caractéristiques de l'agir sexuel à l'adolescence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Définition du désir sexuel • Manifestations de l'excitation sexuelle • Caractères exploratoire, progressif et affectif de l'agir sexuel • Normes et mythes au regard de l'agir sexuel à l'adolescence | <p>Réfléchir à l'ambivalence que suscitent certaines normes contradictoires, comme les normes différenciées, en matière d'agir sexuel à l'adolescence</p> |
| <p>Comprendre les éléments qui peuvent soutenir ses choix en matière d'agir sexuel en vue de vivre une expérience positive</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raisons d'accepter ou de refuser un comportement sexuel • Connaissance de soi, affirmation de soi et négociation • Caractéristiques de la relation et mutualité • Anticipation d'implications positives ou négatives • Pression réelle ou perçue | <p>Réfléchir aux tensions entre les ressentis, les valeurs et les normes en matière d'agir sexuel et aux éléments qui peuvent soutenir ses choix en vue de vivre une expérience positive</p> |

4^e secondaire

| Relations et bienveillance | |
|---|---|
| Étudier une réalité culturelle | Réfléchir sur une question éthique |
| <p>Comprendre l'importance du désir et du plaisir dans l'agir sexuel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Place du désir et des fantasmes amoureux et sexuels • Place du plaisir psychologique et physique • Phases de la réponse sexuelle | <p>Réfléchir aux tensions et à l'ambivalence entourant le désir et le plaisir sexuel</p> |
| <p>Comprendre les facteurs qui influencent les relations sexuelles à l'adolescence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexte (relations avec ou sans engagement, relation sexuelle planifiée ou non, protégée ou non) • Dynamique relationnelle • Motivations internes et externes • Norme différenciée par rapport à l'agir sexuel | <p>Réfléchir aux tensions entre les ressentis, les normes différenciées et les pressions des pairs en matière d'agir sexuel</p> |
| <p>Comprendre les conditions qui favorisent des expériences affectives et sexuelles positives</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intimité affective entre les partenaires • Capacité d'intimité sexuelle • Prise de décision libre et éclairée | <p>Réfléchir aux tensions entre ses attentes, ses motivations et celles de son partenaire par rapport aux relations sexuelles</p> |
| <p>Comprendre les manifestations de la violence en contexte amoureux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portrait à l'adolescence • Formes et manifestations • Signes annonciateurs <p>Dynamiques de genre</p> | <p><i>La violence sexuelle peut être étudiée, mais il n'est pas souhaitable qu'elle fasse l'objet d'une réflexion éthique normative, notamment parce que les valeurs et les réponses à privilégier sont déterminées et ne peuvent faire l'objet d'un examen critique.</i></p> |
| <p>Comprendre les moyens d'agir pour prévenir ou faire cesser la violence en contexte amoureux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvoir d'agir de la personne victime • Pouvoir d'agir de la personne témoin ou confidente <p>Soutien social, recherche d'aide et obstacles</p> | |

| Culture et productions symboliques | |
|---|--|
| Étudier une réalité culturelle | Réfléchir sur une question éthique |
| <p>Comprendre les représentations de la sexualité dans divers espaces</p> <ul style="list-style-type: none"> • Représentations positives et négatives de la sexualité dans l'espace public et influence de ces représentations • Normes, valeurs et messages sur la sexualité provenant de l'entourage et des médias • Expression de la sexualité dans l'espace public, sphère intime et sphère privée | <p>Réfléchir aux tensions entre les normes et les valeurs véhiculées dans les médias et dans l'entourage, et entre ses valeurs et la représentation de soi</p> |

| Justice et droit | |
|--|---|
| Étudier une réalité culturelle | Réfléchir sur une question éthique |
| <p>Comprendre les principaux encadrements juridiques de la vie amoureuse et sexuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consentement dans le <i>Code criminel</i> • Violences à caractère sexuel et conjugal • Exploitation sexuelle des personnes mineures • Partage non consensuel d'images intimes • Sextage | <p>Réfléchir aux enjeux éthiques qui peuvent exister en lien avec des normes et des valeurs relatives à l'encadrement juridique de la vie amoureuse et sexuelle, notamment à propos des sanctions appropriées et des moyens d'action juridiques de lutte contre la violence</p> |

5^e secondaire

| Quête de sens et visions du monde | |
|--|---|
| Étudier une réalité culturelle | Réfléchir sur une question éthique |
| <p>Comprendre les éléments qui favorisent des relations interpersonnelles et amoureuses significatives</p> <ul style="list-style-type: none"> • Équilibre entre dépendance et autonomie • Équilibre dans la place attribuée aux relations interpersonnelles et amoureuses • Capacité d'intimité affective • Apprentissages tirés des relations interpersonnelles et amoureuses antérieures | <p>Réfléchir aux tensions dans la recherche d'équilibre entre autonomie et dépendance ainsi qu'aux enjeux inhérents à l'intimité affective</p> |
| <p>Étudier les aspects qui permettent de bien vivre sa sexualité tout au long de sa vie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacité à prendre des décisions et à s'affirmer • Capacité d'introspection en lien avec l'expression de sa sexualité • Image corporelle positive d'un point de vue sexuel • Capacité à obtenir du plaisir sexuel seul et avec un partenaire | <p>Réfléchir aux tensions entre les normes relatives à l'expression de sa sexualité, son expérience personnelle et la perception de soi</p> |
| <p>Comprendre le sens civique en matière d'infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilités individuelles et collectives • Stigmatisation et jugements | <p>Réfléchir aux tensions entre les valeurs, les normes et le sens civique en matière d'ITSS</p> |
| <p>Étudier la grossesse non planifiée (à l'adolescence)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visions de la grossesse à l'adolescence • Issues possibles de la grossesse • Droits et accès • Responsabilités • Stigmatisation et jugements | <p>Réfléchir aux tensions entre les normes, les valeurs, les jugements et le sens de la responsabilité dans l'analyse des issues possibles lors d'une grossesse non planifiée</p> |

| Groupes sociaux et rapports de pouvoir | |
|---|---|
| Étudier une réalité culturelle | Réfléchir sur une question éthique |
| <p>Comprendre les mécanismes en place en matière de mobilisation contre les inégalités et les violences qui concernent la sexualité et les relations intimes et interpersonnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réseau d'organismes communautaires • Politiques publiques • Actions collectives possibles | <p>Réfléchir aux grands enjeux relatifs aux choix collectifs à faire pour diminuer les inégalités de genre et la violence</p> |

education.gouv.qc.ca