



Table des matières

| | | |
|--|-----|--|
| PRÉAMBULE | | |
| PRÉSENTATION DU PROGRAMME | 279 | |
| RELATIONS ENTRE LE PROGRAMME D'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE ET LES AUTRES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FORMATION | 283 | |
| RELATIONS AVEC LES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION | 283 | |
| RELATIONS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES | 285 | |
| RELATIONS AVEC LES AUTRES DOMAINES D'APPRENTISSAGE | 285 | |
| CONTEXTE PÉDAGOGIQUE | 286 | |
| PLANIFICATION DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION EN ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE | 286 | |
| CLIMAT DE LA CLASSE | 290 | |
| RÔLE DES ÉLÈVES | 290 | |
| RÔLE DE L'ENSEIGNANT | 290 | |
| PRISE EN COMPTE DE L'ENVIRONNEMENT | 291 | |
| RESSOURCES DIVERSIFIÉES | 292 | |
| ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES | 292 | |
| COMPÉTENCE 1 RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES | 294 | |
| SENS DE LA COMPÉTENCE | 294 | |
| COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE | 294 | |
| COMPÉTENCE 1 ET SES COMPOSANTES : PREMIER CYCLE | 296 | |
| CRITÈRES D'ÉVALUATION | 296 | |
| ATTENTES DE FIN DE CYCLE | 296 | |
| COMPÉTENCE 1 ET SES COMPOSANTES : DEUXIÈME CYCLE | 297 | |
| CRITÈRES D'ÉVALUATION | 297 | |
| ATTENTES DE FIN DE CYCLE | 297 | |
| COMPÉTENCE 1 ET SES COMPOSANTES : TROISIÈME CYCLE | 298 | |
| CRITÈRES D'ÉVALUATION | 298 | |
| ATTENTES DE FIN DE CYCLE | 298 | |
| COMPÉTENCE 2 MANIFESTER UNE COMPRÉHENSION DU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX | 299 | |
| SENS DE LA COMPÉTENCE | 299 | |
| COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE | 299 | |
| COMPÉTENCE 2 ET SES COMPOSANTES : PREMIER CYCLE | 301 | |
| CRITÈRES D'ÉVALUATION | 301 | |
| ATTENTES DE FIN DE CYCLE | 301 | |
| COMPÉTENCE 2 ET SES COMPOSANTES : DEUXIÈME CYCLE | 302 | |
| CRITÈRES D'ÉVALUATION | 302 | |
| ATTENTES DE FIN DE CYCLE | 302 | |
| COMPÉTENCE 2 ET SES COMPOSANTES : TROISIÈME CYCLE | 303 | |
| CRITÈRES D'ÉVALUATION | 303 | |
| ATTENTES DE FIN DE CYCLE | 303 | |

| | |
|---|-----|
| COMPÉTENCE 3 PRATIQUER LE DIALOGUE | 304 |
| SENS DE LA COMPÉTENCE | 304 |
| COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE | 304 |
| COMPÉTENCE 3 ET SES COMPOSANTES : PREMIER CYCLE | 306 |
| CRITÈRES D'ÉVALUATION | 306 |
| ATTENTES DE FIN DE CYCLE | 306 |
| COMPÉTENCE 3 ET SES COMPOSANTES : DEUXIÈME CYCLE | 307 |
| CRITÈRES D'ÉVALUATION | 307 |
| ATTENTES DE FIN DE CYCLE | 307 |
| COMPÉTENCE 3 ET SES COMPOSANTES : TROISIÈME CYCLE | 308 |
| CRITÈRES D'ÉVALUATION | 308 |
| ATTENTES DE FIN DE CYCLE | 308 |
| PROGRESSION DES APPRENTISSAGES D'UN CYCLE À L'AUTRE | 309 |
| RESSOURCES À MOBILISER | 310 |
| CONTEXTE ET MODALITÉS DE RÉALISATION | 313 |
| DÉMARCHE DE L'ÉLÈVE | 316 |
| CONTENU DE FORMATION | 317 |
| REPÈRES CULTURELS | 317 |
| NOTIONS ET CONCEPTS | 318 |
| CONTENU EN ÉTHIQUE : THÈMES, INDICATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉLÉMENTS DE CONTENU | 319 |

| | |
|--|-----|
| CONTENU EN CULTURE RELIGIEUSE : THÈMES, INDICATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉLÉMENTS DE CONTENU | 325 |
| CONTENU RELATIF À LA PRATIQUE DU DIALOGUE : INDICATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉLÉMENTS DE CONTENU | 332 |

ANNEXES

| | |
|---|-----|
| ANNEXE A – COMPÉTENCES, COMPOSANTES, EXPLICITATIONS | 341 |
| ANNEXE B – CONTENU EN ÉTHIQUE : THÈMES, INDICATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉLÉMENTS DE CONTENU | 344 |
| ANNEXE C – CONTENU EN CULTURE RELIGIEUSE : THÈMES, INDICATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉLÉMENTS DE CONTENU | 346 |
| ANNEXE D – CONTENU RELATIF À LA PRATIQUE DU DIALOGUE : INDICATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉLÉMENTS DE CONTENU | 348 |
| ANNEXE E – INDICATIONS PÉDAGOGIQUES RELATIVES AUX COMPÉTENCES 1, 2 ET 3 | 351 |
| ANNEXE F – ATTENTES ET CRITÈRES D'ÉVALUATION RELATIFS AUX COMPÉTENCES 1, 2 ET 3 | 356 |

| | |
|----------------------------|-----|
| BIBLIOGRAPHIE | 362 |
|----------------------------|-----|

Note : Le remplacement des programmes d'enseignement moral, d'enseignement moral et religieux catholique et d'enseignement moral et religieux protestant par le programme d'éthique et culture religieuse dans le Programme de formation du primaire entraîne le dédoublement des pages 327 à 363. Cette pagination sera corrigée dans la prochaine édition du Programme de formation.

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.

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.

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.

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.

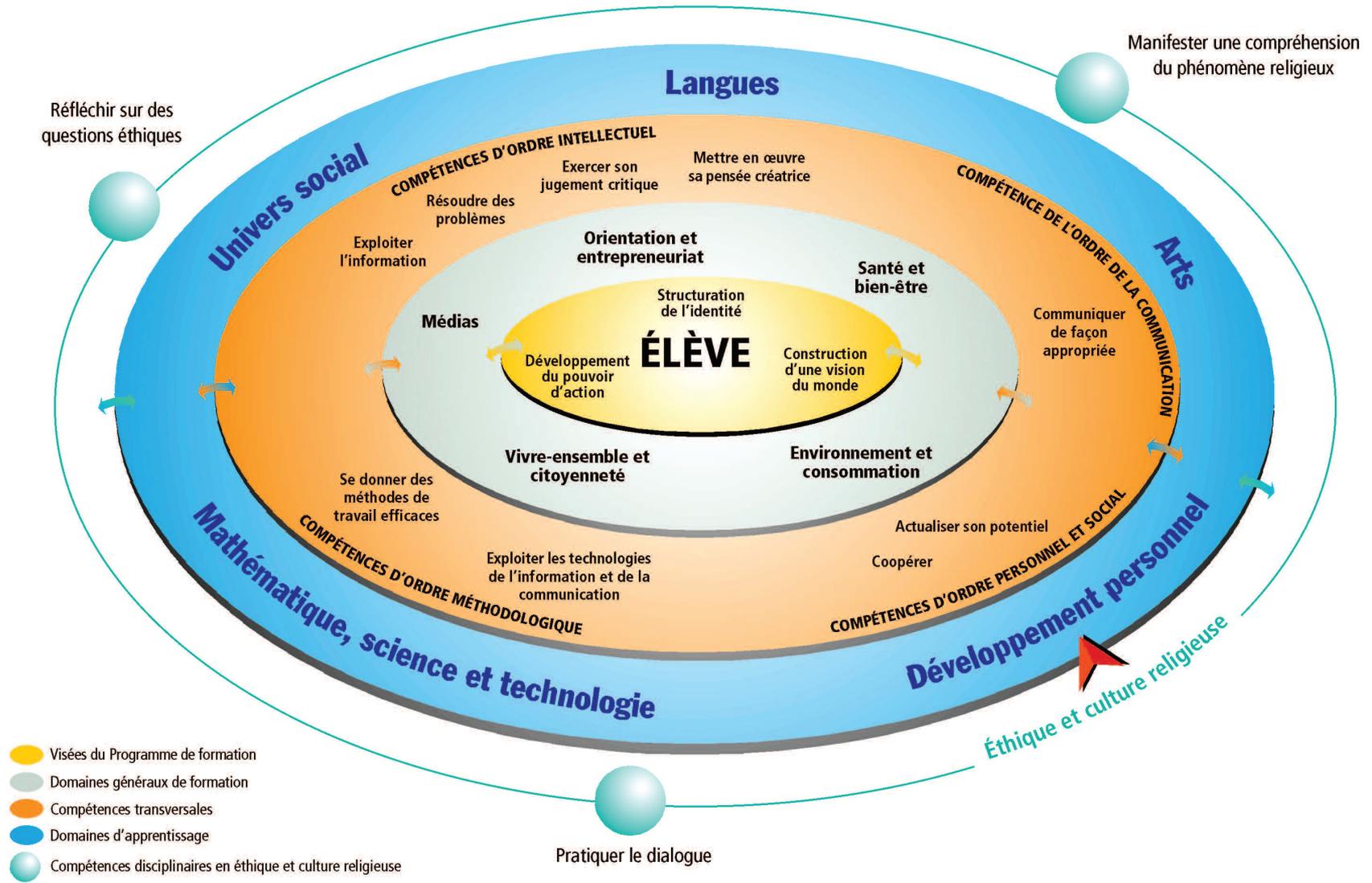
EXIGENCES NOUVELLES LIÉES À LA POSTURE PROFESSIONNELLE

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



Présentation du programme

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 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.



L'éthique consiste en une réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes.

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.

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. Des 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'expres-

sion de valeurs et de convictions personnelles. Elle s'actualise dans un dialogue empreint d'écoute et de discernement, qui n'admet ni atteinte à la dignité de la personne ni actions pouvant compromettre 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 de valeurs communes avec les autres; 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 et 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



Les finalités du programme d'éthique et culture religieuse contribuent à promouvoir un meilleur vivre-ensemble et à favoriser la construction d'une véritable culture publique commune.

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 :

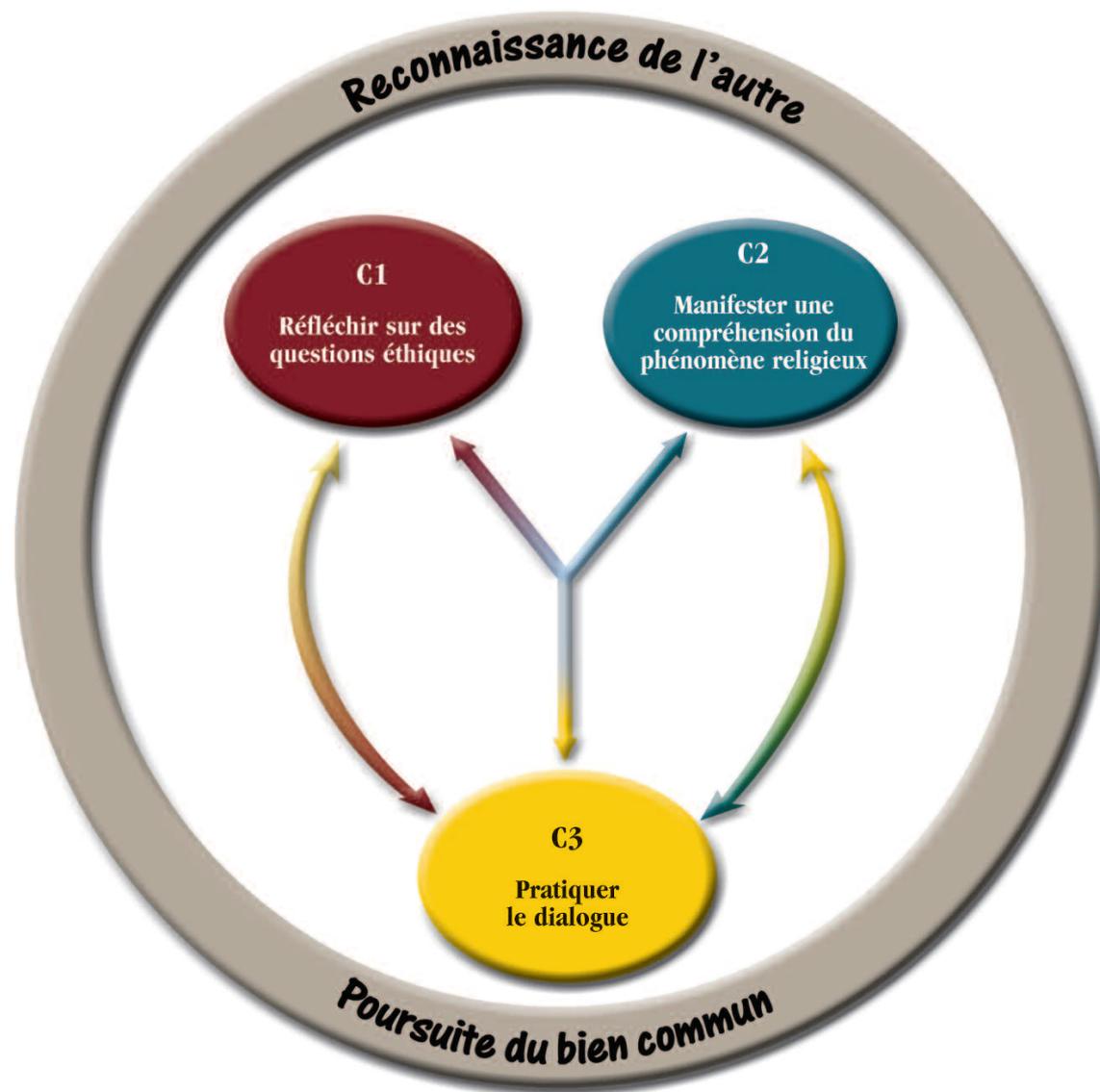
- Réfléchir sur des questions éthiques;
- Manifester une compréhension du phénomène religieux;
- Pratiquer le dialogue.

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 19

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 en 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 domaine *Santé et bien-être* peut être mis à contribution de bien des façons. Par exemple, des situations abordant les effets des changements physiques et psychologiques que vit l'enfant pourraient être orientées de manière que les élèves découvrent les conséquences de leurs choix personnels, notamment en matière d'alimentation et d'affirmation de soi, sur leur bien-être personnel et sur celui des autres. Des situations traitant de l'accueil du nouveau-né dans la famille et des célébrations qui ont lieu à cette occasion pourraient être conçues afin de les amener à prendre conscience des besoins physiques et de sécurité de l'être humain. Enfin, 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 des rôles et des responsabilités des membres d'un groupe pourrait, par exemple, être abordée de sorte que les élèves s'interrogent sur des actions qu'ils peuvent mener pour actualiser leur potentiel. Les situations traitant des pratiques religieuses en communauté et des expressions du religieux dans leur environnement pourraient leur fournir l'occasion d'explorer des manières de s'insérer dans la société. Dans un autre ordre d'idées, l'ensemble des activités dans la classe d'éthique et culture religieuse devrait leur permettre 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. Enfin, en les incitant à élargir leur vision du monde, le programme d'éthique et culture religieuse devrait les amener à déterminer et à diversifier leurs goûts et leurs préférences, lesquels sont susceptibles, en retour, d'influer sur leurs choix futurs.

ENVIRONNEMENT ET CONSOMMATION

Le domaine *Environnement et consommation* est relié à plusieurs thèmes abordés dans le cours d'éthique et culture religieuse. En discutant de la relation d'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants, on peut amener les élèves, par exemple, à examiner l'impact de leurs habitudes de consommation sur l'environnement. De même, en s'intéressant à des groupes ou à

des personnes témoignant d'un sens des responsabilités à l'égard des êtres vivants, les élèves pourront mieux saisir le lien étroit qui unit l'être humain et son environnement.

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 dans lesquelles il est question de messages sexistes, stéréotypés ou violents pourraient permettre aux élèves de considérer divers types de discriminations dans les médias. L'examen du traitement que réservent les médias à certains sujets, telle la signification symbolique de pratiques religieuses alimentaires et vestimentaires, est l'occasion de les amener à faire preuve de sens critique à l'égard des informations qui y sont véhiculées. Enfin, lorsqu'on cherche à habilitier les élèves à interroger des jugements qui permettent d'élaborer un point de vue, on les amène à s'interroger sur l'influence positive ou négative des messages médiatiques.

VIVRE-ENSEMBLE ET CITOYENNETÉ

Par ses objectifs, 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 échanger sur ces visions 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 doivent dégager des valeurs, des normes et des responsabilités qui balisent la vie en société, ils peuvent le faire à la lumière des chartes des droits et libertés de la personne. Il en va de même s'il s'agit de valeurs et de normes religieuses qui touchent le vivre-ensemble. Des réflexions en classe sur des gestes et des attitudes qui contribuent à la qualité de vie d'un groupe ou sur l'apport de diverses expressions du religieux à la société québécoise peuvent également donner lieu à des projets visant le développement d'une culture de la paix.



Le programme d'éthique et culture religieuse entretient des liens privilégiés avec le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*.

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

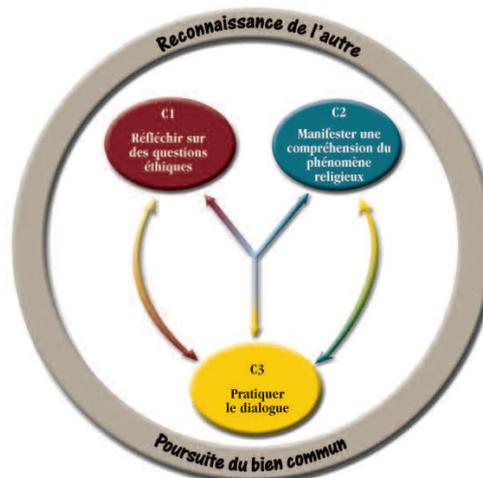
Il est possible d'établir de nombreux liens entre le programme d'éthique et culture religieuse et les autres domaines d'apprentissage. Les élèves peuvent mettre à profit des apprentissages réalisés dans plusieurs disciplines pour enrichir leur compréhension de différentes expressions du religieux, étoffer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

SCHÉMA 20

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

ARTS

- Recours aux compétences à apprécier des œuvres artistiques pour aborder le thème *Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune*
- Réinvestissement des processus permettant d'analyser une œuvre et d'en interpréter le sens pour développer une compréhension du phénomène religieux
- Recours à des stratégies d'observation pour développer et enrichir sa perception des êtres et des choses
- Mise à profit des repères culturels liés à l'histoire de l'art, à des lieux, à des événements et à différentes œuvres du répertoire artistique



LANGUES

- Recours aux compétences à écrire, à lire et à apprécier des textes variés pour réfléchir sur des questions éthiques et pour développer une compréhension du phénomène religieux
- Recours à des habiletés de communication pour comparer des points de vue
- Développement des capacités à s'informer, à informer et à appuyer des propos
- Importance de la langue parlée et écrite comme moyen privilégié de communication et d'apprentissage

DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

(Éducation physique et à la santé)

- Mise à profit d'attitudes sous-jacentes à la compétence *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*
- Utilisation des démarches visant l'adoption d'un mode de vie sain et actif pour évaluer des options ou des actions possibles relativement à une question éthique
- Réinvestissement de situations abordées pour enrichir la réflexion sur des questions éthiques liées à la satisfaction des besoins fondamentaux et à l'épanouissement personnel

UNIVERS SOCIAL

- Mise à profit des habiletés à situer des événements dans le temps et dans l'espace et à considérer leurs effets sur les sociétés pour explorer des expressions du religieux
- Mise à profit de ces habiletés pour rechercher les origines historiques de certaines croyances, valeurs ou normes pour établir les faits relatifs à une question éthique
- Réinvestissement des apprentissages touchant aux peuples autochtones pour étudier les spiritualités qui sont les leurs
- Utilisation de différentes techniques propres à l'interprétation et à la réalisation d'une ligne du temps ou d'un graphique pour comprendre une expression du religieux ou pour formuler une question éthique
- Au premier cycle du primaire, recours à certains apprentissages réalisés en éthique et culture religieuse, tels que ceux qui concernent l'exploration de fêtes et de rites vécus en famille et à leur origine pour construire sa compréhension de l'espace, du temps et de la société

MATHÉMATIQUE, SCIENCE ET TECHNOLOGIE

- Recours aux stratégies liées à la compréhension d'un problème, à l'organisation des données, à la formulation d'hypothèses de solutions et aux moyens de validation pour résoudre une situation problème
- Réinvestissement des apprentissages liés aux caractéristiques et à l'évolution des êtres vivants pour la reconnaissance de leurs besoins
- Utilisation des démarches de recherche, d'observation ou de construction d'une opinion pour élaborer un point de vue

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 situa-



L'enseignant doit assurer une répartition équitable des situations permettant de développer, séparément ou simultanément, la compétence relative à l'éthique et celle relative à la culture religieuse.

tions : 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, la compétence relative à l'éthique et celle relative 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.

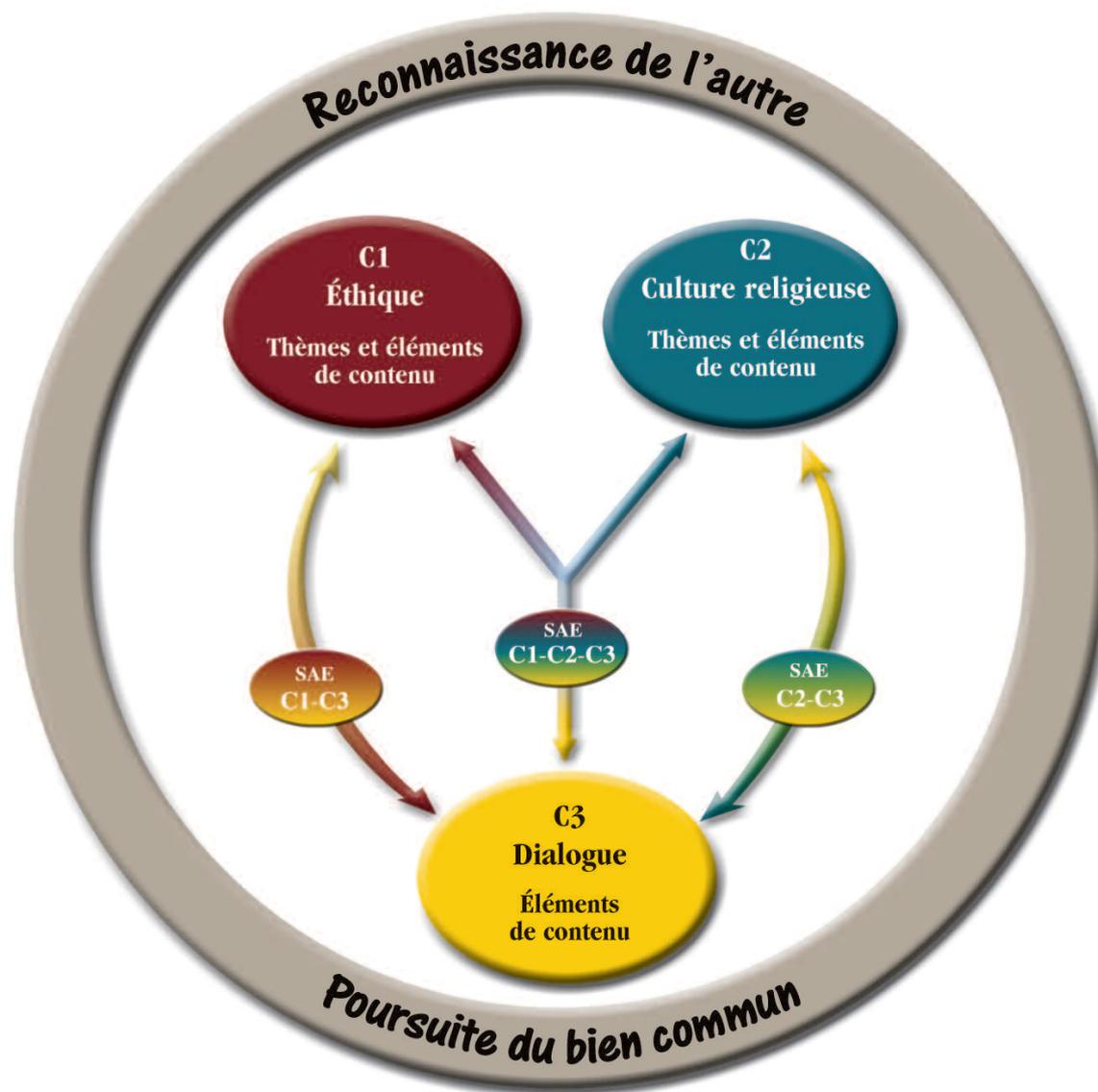
À titre d'exemple, au premier cycle, une situation d'apprentissage et d'évaluation traitant des volets « éthique » et « culture religieuse » pourrait amener les élèves à établir des liens entre la façon dont des enfants peuvent exercer des responsabilités dans leur famille et la façon dont Noé a exercé ses responsabilités à l'égard des animaux dans le récit du déluge. Une telle situation mobiliserait, pour le volet « éthique », le thème *Des exigences de l'interdépendance des humains et des autres vivants* et, pour le volet « culture religieuse », le thème *Des récits marquants*. De même, au deuxième cycle, une situation portant sur le volet « culture religieuse » pourrait proposer aux élèves d'établir des liens simples entre des expressions du religieux, des traditions religieuses et des éléments de l'environnement social et culturel. Elle aborderait alors simultanément deux thèmes : *Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune* et *Des pratiques religieuses en communauté*. Enfin, au troisième cycle, une situation portant sur le volet « éthique » pourrait amener les élèves à réfléchir sur la discrimination et aborder simultanément les deux thèmes suivants : *Des exigences de la vie en société* et *Des personnes membres de la société*.

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 21

COMBINAISON DES THÈMES ET DES ÉLÉMENTS DE CONTENU



PROGRESSION DES APPRENTISSAGES

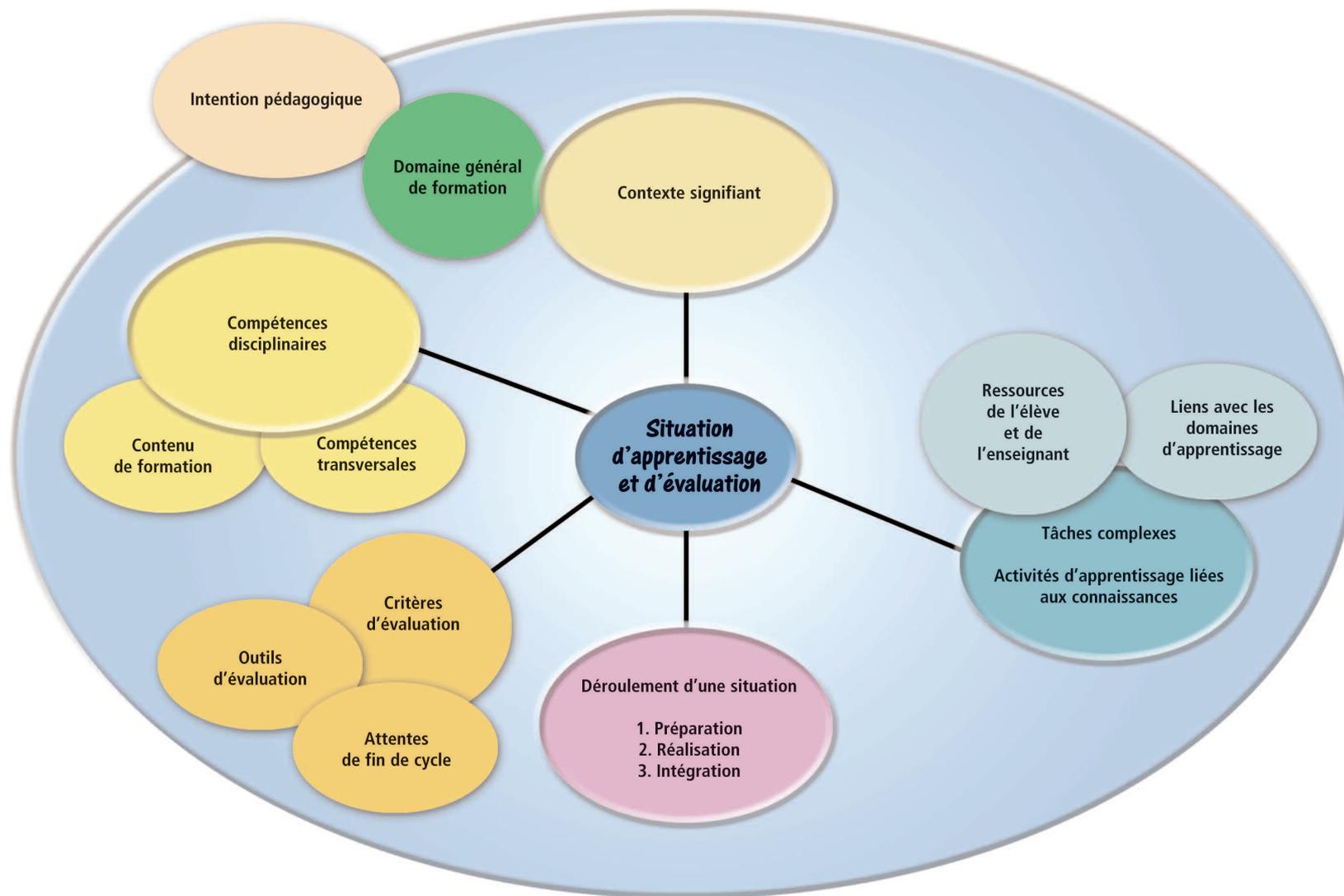
Afin d'assurer la progression des apprentissages, il est nécessaire de planifier une séquence de situations d'apprentissage et d'évaluation à l'intérieur d'une planification globale de cycle. Cette planification prévoit le développement des compétences disciplinaires en tenant compte des critères d'évaluation, 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. Comme la planification de l'évaluation fait 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 qui suit illustre les éléments à prendre en compte pour l'élaboration de situations 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 repères 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 consi-

dérer 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



Quand les élèves 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.

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.



L'enseignant 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.

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 le plan social, culturel et religieux. En effet, dans chaque milieu coexistent diverses croyances, valeurs, convictions et 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.

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.

Par exemple, pour développer leur compétence en éthique, les élèves du premier cycle peuvent être invités à réfléchir sur leurs responsabilités dans leur famille afin de découvrir diverses façons de définir les rôles et responsabilités des membres d'autres familles. Pour comprendre le phénomène religieux, ils explorent différentes célébrations vécues en famille et constatent qu'elles sont soulignées de manière différente d'une famille à l'autre. Au deuxième cycle, la réflexion sur des normes qui balisent la vie d'un groupe auquel ils appartiennent les amène à comprendre la raison d'être des règles et des interdits dans d'autres groupes. Ils peuvent par ailleurs être invités à découvrir des pratiques religieuses présentes dans leur environnement pour en connaître les caractéristiques propres et s'ouvrir à la diversité

des pratiques liées à d'autres traditions religieuses. Pour développer leur compétence en éthique, les élèves du troisième cycle peuvent de leur côté être amenés à réfléchir aux différences entre des membres d'une société et à l'influence que chacun exerce sur les autres. Par ailleurs, pour approfondir leur perception du phénomène religieux, ils explorent les traditions religieuses du Québec et d'ailleurs afin d'en comprendre l'origine et d'en connaître les fondateurs et les événements marquants.

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 début du primaire, les élèves possèdent déjà un bagage de ressources en éthique et en culture religieuse. Ils seront amenés à les mobiliser et à en développer de nouvelles, en étant soutenus au moyen de rétroactions fréquentes. Tout au long du processus d'apprentissage,



Les critères 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.

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. Ces 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 enseignant-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. Il convient enfin de souligner que les attentes de fin de cycle et les échelles des niveaux de compétence sont des éléments obligatoires pour l'interprétation des données consignées et la reconnaissance des compétences de l'élève.



Les échelles des niveaux de compétence sont des éléments obligatoires pour l'interprétation des données consignées et la reconnaissance des compétences de l'élève.



L'évaluation relève autant de la responsabilité de chaque élève que de celle de l'enseignant.

COMPÉTENCE 1 • RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES



Les questions éthiques sont abordées à partir de situations qui impliquent des valeurs ou des normes et qui présentent un problème à résoudre ou un sujet de réflexion.

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'acquiescer 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 impliquent des valeurs ou des normes et qui présentent un problème à résoudre ou un sujet de réflexion. 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 : cerner une situation d'un point de vue éthique; examiner quelques 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 primaire :

- la capacité de décrire et de mettre en contexte une situation pour reconnaître, à la lumière de différents points de vue qui peuvent être divergents, une question éthique s'y rapportant;
- la capacité de reconnaître quelques repères sur lesquels reposent les différents points de vue considérés 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 DES TROIS CYCLES DU PRIMAIRE

À partir de situations simples et familières, les élèves du premier cycle du primaire apprennent à réfléchir ensemble sur des questions éthiques touchant les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants, les relations d'interdépendance qui existent entre eux, et les exigences de cette interdépendance.

Tout en consolidant les apprentissages déjà réalisés, les élèves du deuxième cycle s'attardent aux réponses apportées par divers groupes d'appartenance aux besoins des êtres humains. De plus, la diversité des relations interpersonnelles entre les membres d'un groupe les amène à approfondir des rôles et des responsabilités de chacun ainsi que des avantages et des inconvénients liés à la vie de groupe. Par ailleurs, ils élargissent leur compréhension des valeurs et des normes reliées aux exigences de la vie de groupe.

Enfin, au cours du troisième cycle, les élèves se familiarisent avec des défis que posent les relations avec des personnes différentes. À partir de situations plus élaborées portant sur certaines exigences de la vie en société, ils se questionnent sur des valeurs, des normes et des responsabilités qui balisent les relations interpersonnelles.

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.

Composantes de la compétence Premier cycle du primaire

Cerner 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

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

RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES

Examiner quelques 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

Critères d'évaluation

- Examen détaillé d'une situation d'un point de vue éthique
- Prise en compte de quelques 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

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 êtres vivants en tenant compte de leurs liens d'interdépendance. Il peut nommer ce qu'il a appris.

Composantes de la compétence Deuxième cycle du primaire

Cerner 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 • Repérer des tensions en présence ou des conflits de valeurs • Comparer sa perception de la situation avec celle de ses pairs

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 à privilégier qui favorisent le vivre-ensemble • Faire un retour sur la façon dont on est parvenu à ces choix

RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES

Examiner quelques repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social

Trouver quelques repères présents dans différents points de vue • En rechercher le rôle et le sens • Considérer d'autres repères

Critères d'évaluation

- Examen détaillé d'une situation d'un point de vue éthique
- Prise en compte de quelques 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

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 autres. Il considère certaines options ou actions possibles et en reconnaît des effets sur lui 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.

Composantes de la compétence Troisième cycle du primaire

Cerner 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 • 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

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 à privilégier qui favorisent le vivre-ensemble • Faire un retour sur la façon dont on est parvenu à ces choix

RÉFLÉCHIR SUR DES QUESTIONS ÉTHIQUES

Examiner quelques repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social

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

Critères d'évaluation

- Examen détaillé d'une situation d'un point de vue éthique
- Prise en compte de quelques 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

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 lui, sur les autres et sur la 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.

COMPÉTENCE 2 • MANIFESTER UNE COMPRÉHENSION DU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX



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.

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 respective 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 qui sont issues de différents univers, religieux ou autres.

COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

Cette compétence s'articule autour de trois composantes : explorer des expressions du religieux; établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel; et considérer 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 primaire :

- la capacité de décrire et de mettre en contexte des expressions du religieux en établissant des liens avec leur tradition d'origine;
- la capacité de repérer des expressions du religieux dans l'espace et le temps en établissant des liens avec certains éléments de l'environnement social et culturel d'ici et d'ailleurs;
- la capacité de reconnaître 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 DES
TROIS CYCLES DU PRIMAIRE**

À partir de situations simples et familières, les élèves du premier cycle du primaire apprennent à explorer ensemble des expressions du religieux relatives aux célébrations en famille et aux récits marquants, notamment ceux reliés à des fêtes religieuses et à des personnages importants.

Tout en consolidant les apprentissages déjà réalisés, les élèves du deuxième cycle s'attardent à examiner des pratiques religieuses en communauté et des expressions du religieux présentes dans leur environnement. De plus, ils apprennent à faire des liens entre des expressions religieuses et des éléments de l'environnement social et culturel en se familiarisant avec des œuvres artistiques et communautaires.

Enfin, au cours du troisième cycle, les élèves se familiarisent, à partir de situations plus élaborées, avec les religions présentes dans la société et dans le monde ainsi qu'avec des valeurs et des normes religieuses.

**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.

Composantes de la compétence Premier cycle du primaire

Explorer 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

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

Explorer diverses façons d'agir à l'intérieur d'une même tradition religieuse ou entre plusieurs traditions religieuses • Explorer diverses façons d'agir dans la société • Nommer des comportements appropriés à l'égard de la diversité

MANIFESTER UNE COMPRÉHENSION DU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX

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

Critères d'évaluation

- Connaissance en contexte d'expressions du religieux
- Mise en relation d'expressions du religieux et d'éléments de l'environnement social et culturel
- Prise en compte de diverses façons de penser, d'être ou d'agir pertinentes selon le contexte

Attentes de fin de cycle

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 person-

nages 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.

Composantes de la compétence Deuxième cycle du primaire

Explorer des expressions du religieux

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

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

Explorer diverses façons de penser, d'être ou d'agir à l'intérieur d'une même tradition religieuse 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

MANIFESTER UNE COMPRÉHENSION DU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX

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

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

Critères d'évaluation

- Connaissance en contexte d'expressions du religieux
- Mise en relation d'expressions du religieux et d'éléments de l'environnement social et culturel
- Prise en compte de diverses façons de penser, d'être ou d'agir pertinentes selon le contexte

Attentes de fin de cycle

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

Composantes de la compétence Troisième cycle du primaire

Explorer des expressions du religieux

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

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

Explorer diverses façons de penser, d'être ou d'agir à l'intérieur d'une même tradition religieuse 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

MANIFESTER UNE COMPRÉHENSION DU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX

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 • 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

Critères d'évaluation

- Connaissance en contexte d'expressions du religieux
- Mise en relation d'expressions du religieux et d'éléments de l'environnement social et culturel
- Prise en compte de diverses façons de penser, d'être ou d'agir pertinentes selon le contexte

Attentes de fin de cycle

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.

COMPÉTENCE 3 • PRATIQUER LE DIALOGUE



Le dialogue comporte deux dimensions interactives : la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres.

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.

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

- la capacité de mener une démarche réflexive afin d'organiser leur pensée;
- la capacité d'exprimer leur point de vue tout en étant attentifs à ceux des autres;
- la capacité d'utiliser des ressources pertinentes et de recourir à des moyens appropriés pour élaborer ou interroger un point de vue.

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 DES TROIS CYCLES DU PRIMAIRE

À partir de situations simples et familières, les élèves du premier cycle apprennent à pratiquer le dialogue à l'intérieur de la conversation, de la discussion, de la narration et de la délibération. Pour élaborer leur point de vue, ils utilisent la description et la comparaison et commentent à interroger des jugements de préférence et de prescription. De plus, ils reconnaissent certains procédés susceptibles d'entraver le dialogue telles la généralisation abusive et l'attaque personnelle.

Tout en consolidant les apprentissages déjà réalisés, les élèves du deuxième cycle se familiarisent avec l'entrevue. Ils ajoutent l'explication et la synthèse aux moyens déjà utilisés pour élaborer leur point de vue et interrogent des jugements de réalité. De plus, ils reconnaissent certains procédés susceptibles d'entraver le dialogue, tel l'appel au clan.

Enfin, au cours du troisième cycle, les élèves se familiarisent, à partir de situations plus élaborées, avec une autre forme du dialogue : le débat. Ils ajoutent la justification aux moyens qu'ils utilisent déjà pour élaborer un point de vue, et interrogent des jugements de valeur. Enfin, ils apprennent à déceler d'autres obstacles au dialogue tels l'appel au préjugé, l'appel au stéréotype et l'argument d'autorité.

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 qui sont 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.

Composantes de la compétence

Premier cycle du primaire

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

Élaborer un point de vue

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

PRATIQUER LE DIALOGUE

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

Critères d'évaluation

- Pertinence des manifestations 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

Attentes de fin de cycle

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.

Composantes de la compétence Deuxième cycle du primaire

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

Élaborer un point de vue

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

PRATIQUER LE DIALOGUE

Interagir avec les autres

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

Critères d'évaluation

- Pertinence des manifestations 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

Attentes de fin de cycle

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 perti-

nentes. 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.

Composantes de la compétence

Troisième cycle du primaire

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

PRATIQUER LE DIALOGUE

Interagir avec les autres

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

Élaborer un point de vue

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

Critères d'évaluation

- Pertinence des manifestations 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

Attentes de fin de cycle

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 des points de vue des autres et peut expliquer comment son point de vue s'est modifié ou consolidé.

Progression des apprentissages d'un cycle à l'autre

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

- Les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants
 - Des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants
- Voir le contenu de formation, p. 319-320

Compétence en culture religieuse

- Des célébrations en famille
 - Des récits marquants
- Voir le contenu de formation, p. 326-327

Compétence relative à la pratique du dialogue

- 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. 333-337

Deuxième cycle

Compétence en éthique

- Les relations interpersonnelles dans des groupes
 - Des exigences de la vie de groupe
- Voir le contenu de formation, p. 321-322

Compétence en culture religieuse

- Des pratiques religieuses en communauté
 - Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune
- Voir le contenu de formation, p. 327-329

Compétence relative à la pratique du dialogue

- 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. 333-337

Troisième cycle

Compétence en éthique

- Des personnes membres de la société
 - Des exigences de la vie en société
- Voir le contenu de formation, p. 323-324

Compétence en culture religieuse

- Les religions dans la société et dans le monde
 - Des valeurs et des normes religieuses
- Voir le contenu de formation, p. 330-331

Compétence relative à la pratique du dialogue

- 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. 333-337

2. L'ENSEIGNANT PLANIFIE DES SAE QUI AMÈNENT L'ÉLÈVE À CONSTRUIRE PROGRESSIVEMENT SA REPRÉSENTATION DE NOTIONS ET DE CONCEPTS²

| | Premier cycle | Deuxième cycle | Troisième cycle |
|---|---|--|---|
| Compétence en éthique | Norme, question éthique, repère, tension, valeur | | |
| | | Choix éthique, conflit de valeurs | |
| | | | Enjeu éthique |
| Compétence en culture religieuse | Diversité culturelle, environnement social et culturel, expression du religieux, religion | | |
| | | Comportement approprié, pratique religieuse | |
| | | | Culture religieuse, symbole |
| 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 |

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 QUI PERMETTENT À L'ÉLÈVE DE MOBILISER DES RESSOURCES ÉCRITES, HUMAINES ET MÉDIATIQUES

| Premier cycle | Deuxième cycle | Troisième cycle |
|--|--|---|
| En ce qui concerne leur variété, les ressources sont : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – accessibles – en nombre restreint | <ul style="list-style-type: none"> – accessibles – en quantité variée | <ul style="list-style-type: none"> – différentes – parfois spécialisées – nombreuses |
| En ce qui concerne leur provenance, les ressources sont : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – fournies par l'enseignant | <ul style="list-style-type: none"> – fournies parfois par l'enseignant, parfois par l'élève | |
| En ce qui concerne leur contenu, les ressources sont : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – explicites et accessibles à l'élève | | <ul style="list-style-type: none"> – expliquées par l'enseignant si elles sont implicites |

CONTEXTE ET MODALITÉS DE RÉALISATION

1. L'ENSEIGNANT PLANIFIE DES SAE EN SE RÉFÉRANT AUX INDICATIONS PÉDAGOGIQUES

Premier cycle

Compétence en éthique

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 :

- comprendre qu'ils sont uniques, qu'ils ont des besoins communs et différents et qu'ils sont interdépendants;
- distinguer des manières d'agir fondées sur des valeurs et des normes axées sur le sens des responsabilités à l'égard des êtres vivants.

Compétence en culture religieuse

Prendre appui sur l'expérience que les élèves ont de la vie familiale, la leur ou celle d'autres enfants, pour les amener à :

- découvrir la diversité des fêtes et des rituels vécus dans les familles;
- connaître des récits religieux simples liés à ces fêtes ou à ces rituels.

Compétence relative à la pratique du dialogue

Prendre appui sur la capacité des élèves à suivre une démarche, à émettre leurs idées, à nommer des caractéristiques propres à un objet et à reconnaître les jugements de préférence et de prescription pour les amener à :

- se familiariser avec la narration, la conversation, la discussion et la délibération;
- se familiariser avec la description et la comparaison;
- se questionner sur leurs idées et sur les raisons qui les sous-tendent.

Deuxième cycle

Compétence en éthique

Prendre appui sur l'expérience des élèves pour les amener à :

- prendre conscience de la diversité des relations interpersonnelles ainsi que des rôles et des responsabilités de chaque membre d'un groupe;
- comprendre que les valeurs, les règles et les normes édictées par un groupe visent à encadrer le fonctionnement et à favoriser le bien-être des membres.

Compétence en culture religieuse

Prendre appui sur l'exploration de pratiques religieuses vécues en communauté et d'expressions religieuses présentes dans l'environnement des élèves pour les amener à :

- découvrir les aspects importants des célébrations vécues par différentes communautés religieuses;
- à reconnaître des expressions du religieux dans leur milieu.

Compétence relative à la pratique du dialogue

Prendre appui sur la capacité des élèves à suivre une démarche, à ordonner leurs idées à l'intérieur de la conversation, de la discussion, de la narration et de la délibération, et à décrire, à comparer et à reconnaître les jugements de préférence et de prescription pour les amener à :

- se familiariser avec l'entrevue;
- se familiariser avec l'explication et la synthèse;
- se questionner sur leurs idées et les raisons qui les sous-tendent.

Troisième cycle

Compétence en éthique

Prendre appui sur l'expérience des élèves pour les amener à :

- prendre conscience que la différence entre les personnes peut être une source d'enrichissement ou de conflit;
- comprendre que les valeurs et les normes de la vie en société servent à gérer les tensions et les conflits.

Compétence en culture religieuse

Prendre appui sur l'exploration des grandes religions du monde par les élèves pour les amener à :

- comprendre la place et l'influence des religions dans le monde;
- découvrir que chaque religion propose des valeurs et des normes qui concernent le vivre-ensemble.

Compétence relative à la pratique du dialogue

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, et à décrire, à comparer, à expliquer, à synthétiser et à interroger des idées et des raisons, pour les amener à :

- se familiariser avec le débat;
- se familiariser avec la justification;
- se questionner sur des idées et les raisons qui les sous-tendent.

2. L'ENSEIGNANT PLANIFIE DES SAE EN TENANT COMPTE DES EXIGENCES LIÉES AUX TÂCHES À RÉALISER

| Premier cycle | Deuxième cycle | Troisième cycle |
|---|---|---|
| Compétence en éthique | | |
| <p>Avec de l'aide, l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - décrit et met en contexte une situation - formule une question éthique - identifie une valeur, une norme et une tension, etc. | <p>Avec de l'aide, l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifie un conflit de valeurs <p style="text-align: right;">→</p> | <p>De manière autonome, l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - décrit et met en contexte une situation - formule une question éthique - identifie une valeur, une norme et une tension - identifie un conflit de valeurs, etc. |
| <p>L'élève trouve quelques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - repères - options - actions, etc. | <p style="text-align: right;">→</p> | <p>L'élève trouve l'ensemble des :</p> <ul style="list-style-type: none"> - repères - options - actions, etc. |

Compétence en culture religieuse

Avec de l'aide, l'élève :

- décrit et met en contexte une situation
- établit des liens entre des expressions du religieux, leur tradition d'origine et des traditions religieuses
- établit des liens entre des expressions du religieux et des éléments de l'environnement social et culturel
- identifie diverses façons de penser, d'être et d'agir
- dégage des comportements appropriés à l'égard de la diversité, etc.



De manière autonome, l'élève :

- décrit et met en contexte une situation
- établit des liens entre des expressions du religieux, leur tradition d'origine et des traditions religieuses
- établit des liens entre des expressions du religieux et des éléments de l'environnement social et culturel
- identifie diverses façons de penser, d'être et d'agir
- dégage des comportements appropriés à l'égard de la diversité, etc.

L'élève établit des liens simples entre :

- des expressions du religieux et des traditions religieuses
- des expressions du religieux et des éléments de l'environnement social et culturel, etc.



Avec de l'aide, l'élève établit certains liens complexes entre :

- des expressions du religieux et des traditions religieuses
- des expressions du religieux et des éléments de l'environnement social et culturel, etc.

Compétence relative à la pratique du dialogue

Avec de l'aide, l'élève :

- cerne l'objet du dialogue
- fait le point sur ses réflexions
- exprime son point de vue et écoute celui des autres
- explore des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées
- revient sur la démarche, etc.

Avec de l'aide, l'élève :

- distingue l'essentiel de l'accessoire dans différents points de vue énoncés



De manière autonome, l'élève :

- cerne l'objet du dialogue
- fait le point sur ses réflexions
- exprime son point de vue et écoute celui des autres
- explore des moyens pour remédier aux difficultés rencontrées
- revient sur la démarche
- distingue l'essentiel de l'accessoire dans différents points de vue énoncés, etc.

L'élève trouve :

- quelques règles pour le déroulement du dialogue

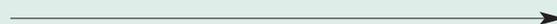


L'élève trouve :

- les principales règles pour le déroulement du dialogue

L'élève formule de façon simple :

- un point de vue
- des questions de clarification



L'élève formule de façon élaborée :

- un point de vue
- des questions de clarification

DÉMARCHE DE L'ÉLÈVE

Du début du premier cycle à la fin du troisième cycle, l'enseignant planifie des moments où l'élève gère ses apprentissages avec de plus en plus d'autonomie

- Modalités de réalisation des tâches : l'élève les respecte → il les suggère
- Ressources internes et externes mobilisées : l'élève les nomme → il les décrit → il justifie celles qu'il utilise
- Notions et concepts : l'élève les dit en ses mots → il les explique
- Réalisation de la tâche : l'élève l'explique dans ses mots → il la décrit → il l'évalue
- Temps d'arrêt : l'élève y participe → il les planifie
- Choix d'un outil de consignation des traces : l'élève l'utilise → il le choisit → il le 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 :

- Repères culturels;
- Notions et concepts;
- Contenu en éthique : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu;
- Contenu en culture religieuse : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu;
- Contenu relatif à la pratique du dialogue : indications pédagogiques et éléments de contenu.

REPÈRES CULTURELS

Les élèves vivent dans un contexte culturel auquel ils contribuent et qui influence leur vision du monde. Tout au long du primaire, le programme d'éthique et culture religieuse les aide à saisir la diversité et la richesse culturelles 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 célébrations, des lieux de culte, des symboles, des récits, des personnages marquants et des pratiques rituelles sont autant de repères qui leur permettent de s'ouvrir au monde, d'enrichir leur bagage culturel et d'approfondir leur connaissance de la diversité.



Tout au long du primaire,
le programme d'éthique et
culture religieuse aide les élèves
à saisir la diversité et la richesse
culturelles qui les entourent.

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 prescrit. 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 ceux rattachés aux 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.



Nécessaires au
développement des
trois compétences de
ce programme, les
notions et concepts ont
un caractère prescrit.

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 prescrit 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.
- Les exemples de questionnement éthique ne sont pas prescrits.

Premier cycle du primaire

Thème : Les besoins des êtres humains et d'autres êtres vivants

Indications pédagogiques

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.

Éléments de contenu

Exemples indicatifs

Moi, un être vivant unique

- Ma naissance et ma croissance
- Mes goûts et mes domaines d'intérêt
- Mes besoins physiques, affectifs et intellectuels

Des besoins communs et différents

- Les besoins physiques, affectifs et intellectuels des êtres humains
- Les besoins des nouveau-nés
- Les besoins des animaux et des végétaux
- Des actions qui combler des besoins chez les végétaux, les animaux et les êtres humains
- Les cycles de la vie : la naissance, la croissance, la maturité et la mort

La diversité des relations d'interdépendance

- Les types de familles
- L'être humain, un être interdépendant qui a besoin des autres êtres vivants
- Les relations d'interdépendance dans différents types de familles du Québec
- Les relations d'interdépendance dans les familles d'ailleurs

Thème : Des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants

Indications pédagogiques

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.

Éléments de contenu

Exemples indicatifs

Des responsabilités dans la famille et à l'école

- Mes responsabilités à la maison : à l'égard des membres de ma famille, des animaux domestiques, des plantes, etc.
- Mes responsabilités à l'école : à l'égard de mes amis, des élèves, des adultes et des autres êtres vivants

Des traitements appropriés et inappropriés

- Le rôle de l'être humain dans la réponse aux besoins des autres êtres vivants
- Les actions qui favorisent l'épanouissement des êtres vivants
- Les actions qui blessent les êtres vivants
- Les façons de traiter les êtres vivants dans les médias

Des valeurs et des normes qui balisent l'agir dans la famille et à l'école

- Les règles de vie en famille
- Les règles de vie en classe
- La distinction entre les gestes permis et les gestes défendus
- Des valeurs qui balisent les relations telles que la collaboration, l'entraide, le partage et le souci à l'égard des êtres vivants
- Les sources de valeurs et de normes : la famille, l'école, la société, la religion, etc.

Des personnes ou des groupes témoignant d'un sens des responsabilités à l'égard des êtres vivants

- La protection des végétaux et des animaux
- La protection des êtres humains et la promotion de leur dignité

Exemples de questionnement éthique pour le premier cycle du primaire

Les exemples présentés ici se rapportent à des thèmes et à des éléments de contenu du premier cycle. Les enseignants pourront s'en inspirer pour élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettent de réfléchir sur des questions éthiques.

- La sécurité des enfants
- La consommation des ressources à la maison et dans l'environnement immédiat
- La solidarité avec les enfants d'ici et d'ailleurs
- L'obéissance dans la famille et à l'école : amour et punition
- Le partage des objets d'utilisation commune à la maison et à l'école
- Les sentiments et les émotions dans les relations interpersonnelles : la jalousie, la colère, l'affection, l'amitié, etc.
- Le traitement des animaux dans les cirques, les zoos, etc.
- Le rôle des humains en ce qui concerne les espèces animales et végétales en danger
- Le deuil vécu à la mort d'un être vivant

Deuxième cycle du primaire

Thème : Les relations interpersonnelles dans des groupes

Indications pédagogiques

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.

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.

Éléments de contenu

Exemples indicatifs

Le développement de l'identité personnelle et les groupes d'appartenance

- Mes goûts, mes capacités, mes qualités, mes domaines d'intérêt
- Mes traits communs et mes traits spécifiques par rapport aux autres élèves
- Des groupes choisis et des groupes imposés dans ma famille, à l'école et dans les loisirs
- Les besoins physiques, affectifs, intellectuels et culturels auxquels un groupe répond
- Des intérêts communs et des intérêts spécifiques à l'intérieur d'un groupe choisi ou imposé

Les avantages et les inconvénients de la vie de groupe

- L'être humain, un être de relations qui reçoit des autres et qui donne à son tour
- Les avantages de la vie de groupe : l'amitié, l'entraide, l'enrichissement mutuel, etc.
- Les inconvénients de la vie de groupe : les contraintes, les concessions, les compromis, etc.

La diversité des relations entre les membres d'un groupe

- Les relations égalitaires
- Les relations hiérarchiques
- Les relations harmonieuses
- Les relations conflictuelles, violentes, de contrôle ou de pouvoir

Thème : Des exigences de la vie de groupe

Indications pédagogiques

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.

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.

Éléments de contenu

Exemples indicatifs

Des comportements et des attitudes qui contribuent ou nuisent à la vie de groupe

- Des comportements, des attitudes et des actions qui favorisent la vie de groupe : la mise à profit de ses talents et de ses capacités, l'écoute active, l'ouverture à l'autre, l'empathie, etc.
- Des comportements, des attitudes et des actions qui nuisent à la vie de groupe : l'égoïsme, la violence verbale, l'exclusion, la médisance, etc.

Des valeurs et des normes qui balisent la vie de groupe

- Des règles de vie ou des interdits dans différents groupes, leur source séculière ou religieuse, leur raison d'être et leur possible remise en question
- La distinction entre ce qui est approprié et ce qui ne l'est pas dans la vie de groupe
- Les valeurs séculières ou religieuses qui sous-tendent la vie de groupe, leur source, leur raison d'être et leur possible remise en question

Des conditions qui assurent ou non le bien-être personnel de chaque membre

- Le partage des objets et des espaces communs
- L'influence des sentiments des autres sur moi
- L'influence de mes sentiments sur les autres
- La gestion des tensions et des conflits

Des rôles et des responsabilités des membres d'un groupe

- Les rôles et les responsabilités dans divers groupes au Québec et ailleurs
- Les relations de groupe présentées dans les médias

Exemples de questionnement éthique pour le deuxième cycle du primaire

Les exemples présentés ici se rapportent à des thèmes et à des éléments de contenu du deuxième cycle. Les enseignants pourront s'en inspirer pour élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettent de réfléchir sur des questions éthiques.

- Le partage des tâches : équité versus égalité
- L'utilisation d'Internet pour prendre sa place dans un groupe
- Des rôles et responsabilités des enfants dans des pays en voie de développement
- Des rôles et responsabilités des enfants, d'hier à aujourd'hui : à la ville, à la campagne
- Le traitement médiatique de la vie de groupe
- Le sens de l'amitié
- La vérité et le mensonge
- La non-conformité au groupe et ses conséquences
- L'intimidation
- L'exclusion et son impact sur la personne
- L'expression des sentiments et des émotions dans les relations interpersonnelles
- La distinction entre un droit et un privilège

Troisième cycle du primaire

Thème : Des personnes membres de la société

Indications pédagogiques

Faire prendre conscience aux élèves des différences entre des membres d'une société et de l'influence que chacun exerce sur les autres.

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 une 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.

Éléments de contenu

Exemples indicatifs

Le jeune, un membre de la société

- Les changements physiques et psychologiques et leurs effets
- Les aspects inchangés de sa personnalité
- Les besoins liés à l'adolescence
- La place des adolescents dans la société
- L'adolescence dans différentes cultures d'ici et d'ailleurs

Des différences comme source d'enrichissement et de conflit dans la vie en société

- L'être humain, un être qui construit sa propre identité au contact des autres
- La reconnaissance de ce qui rapproche les personnes et de ce qui les éloigne
- L'affirmation de soi
- La peur et le rejet de la différence
- L'approvisionnement des différences et leur complémentarité

Des préjugés, des généralisations et des stéréotypes

- Des causes : l'ignorance, l'incompréhension, la méconnaissance et la non-reconnaissance de l'autre
- Des effets : discrimination, rejet, etc.
- Le rôle des médias

Thème : Des exigences de la vie en société

Indications pédagogiques

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.

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.

Éléments de contenu

Exemples indicatifs

L'acceptable et l'inacceptable dans la société

- Des actions et des attitudes qui favorisent la vie en société ou qui y nuisent
- Des comportements appropriés ou inappropriés à l'égard des jeunes enfants, des personnes âgées, de l'autorité, des amis, des pairs à l'école et dans ses loisirs
- Le traitement des enfants ici et ailleurs

La gestion des tensions ou des conflits

- Des sources de tension ou de conflit dans la vie en société
- Des gestes et des attitudes qui contribuent à gérer des tensions ou des conflits
- Des gestes et des attitudes qui alimentent les tensions ou les conflits
- La recherche d'ententes
- La prise en compte des tensions irréconciliables

Des valeurs, des normes et des responsabilités qui balisent la vie en société

- Leur source, séculière ou religieuse, leur raison d'être et leur possible remise en question
- La reconnaissance de l'égalité des personnes
- Des droits et des responsabilités dans la vie en société
- Des personnes ou des groupes dont l'action contribue ou non au vivre-ensemble
- Des repères pour agir dans une autre culture issue de son milieu ou d'ailleurs dans le monde

Exemples de questionnement éthique pour le troisième cycle du primaire

Les exemples présentés ici se rapportent à des thèmes et à des éléments de contenu du troisième cycle. Les enseignants pourront s'en inspirer pour élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettent de réfléchir sur des questions éthiques.

- Le respect des droits des enfants
- Les rôles et responsabilités de l'homme et de la femme tels qu'ils sont présentés dans les médias
- Les rôles et responsabilités de l'homme et de la femme dans diverses cultures
- L'esthétique du corps véhiculée dans les médias
- L'hypersexualisation des jeunes filles
- La discrimination et les préjugés dans son milieu et dans les médias
- La recherche de ce qu'est une société juste
- Le taxage
- Les effets de l'ignorance
- L'autonomie à l'adolescence

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 prescrit pour l'ensemble d'un cycle. Ils doivent être mobilisés par les élèves au sein 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 prescrits³.
- 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 que celles indiquées ci-dessous 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.

LÉGENDE

- (c) Catholicisme
- (p) Protestantisme
- (j) Judaïsme
- (sa) Spiritualités des peuples autochtones
- (i) Islam
- (b) Bouddhisme
- (h) Hindouisme
- (o) Orthodoxie
- (ar) Autres religions
- (ae) Autres expressions

3. Dans ce programme, les exemples suggérés relativement aux thèmes en culture religieuse ne sont ni obligatoires ni exhaustifs. De plus, certains peuvent convenir pour d'autres traditions religieuses.

Premier cycle du primaire

Thème : Des célébrations en famille

Indications pédagogiques

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.

Éléments de contenu

Exemples indicatifs

Des fêtes

Pâques (c, p, o), Noël (c, p, o), l'Épiphanie (c, p, o), l'Action de grâces (c, p, sa), la pâque (j), Soukkoth (j), Hanoukka (j), Pourim (j), Id al-Adha (i), Id al-Fitr (i), Wesak (b), Divali (h), la naissance du guru Nanak (ar), les retrouvailles de juillet (ae), le jour de l'An (ae), la fête des Mères (ae), la fête des Pères (ae), l'anniversaire de naissance (ae), etc.

Des rituels de naissance

Le baptême (c, p, o), l'attribution du nom pour une fille (j), le rite de rédemption au trentième jour (j), la circoncision (j), les caractéristiques de l'enfant énoncées par le chaman (sa), l'attribution du nom des garçons et des filles (sa), la cérémonie des premiers pas (sa), l'horoscope de naissance (h), le souffle de la prière (i), l'attribution de la première lettre du prénom (h, ar), le choix du nom (ae), la visite au nouveau-né (ae), etc.

Thème : Des récits marquants

Indications pédagogiques

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.

Éléments de contenu

Exemples indicatifs

Des récits qui ont une grande influence

Des récits reliés à des fêtes religieuses :

- les Rois mages et les bergers (c, p, o), Esther (j), les Maccabées (j), le sacrifice d'Ismaël (i), un récit de Divali (h), etc.

Des récits fondateurs :

- le récit de Noé et du Déluge (c, p, j), le récit d'Abraham (c, p), le récit du castor qui dérobe le feu (sa), le récit d'Aataentsic (sa), le récit de Nanabojo (sa), le récit de Glousskap (sa), le récit de la révélation à Muhammad (i), etc.

Des repères culturels reliés à des récits qui ont une grande influence :

- la galette des rois (c, ae), l'arche de Noé (c, p, j, ae), la colombe (c, p, ae), la branche d'olivier (c, p, ae), l'arc-en-ciel (c, p, ae), la menorah (j), etc.

Des récits de personnages importants

Des récits de naissance :

- l'Annonciation (c), la naissance de Jésus (c, p, o), la naissance de Moïse (c, p, j), la naissance de Siddhartha Gautama (b), etc.

Des récits de vie :

- David et le géant Goliath (c, p, j), le récit de Joseph (c, p, j), etc.

Des repères culturels liés à des récits de personnages importants :

- des œuvres d'art représentant l'Annonciation et la naissance de Jésus (c, p, o), la crèche (c, p, ae), l'arbre de Noël (c, p, ae), des chants de Noël (c, p, ae), etc.

Deuxième cycle du primaire

Thème : Des pratiques religieuses en communauté

Indications pédagogiques

Faire découvrir aux élèves les principales caractéristiques des célébrations vécues en communauté et le vocabulaire propre aux réalités religieuses observées.

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.

Éléments de contenu

Exemples indicatifs

Un temps pour des célébrations

Des cérémonies religieuses hebdomadaires, annuelles ou reliées aux moments importants de la vie du croyant :

- la messe (c), la première communion (c), la confirmation (c, p), le culte du dimanche (p), la communion ou la Sainte Cène (p), l'anniversaire de la Réforme (p), la consécration des enfants (c, p) ou des adultes (p), le mariage (c, p, o, j, i, h, b, ar, ae), les funérailles (c, p, j, i, h, b, sa, ar, ae), le shabbat (j), la puja (b, h), la prière du vendredi (i), la réunion des Témoins de Jéhovah (ar), etc.

Des moments associés aux célébrations religieuses :

- des jours déterminés dans la semaine (c, p, j, i), des saisons (sa, h, b), etc.

Des lieux de culte, des objets et des symboles liés à des pratiques

Des lieux de culte :

- l'église (c, p, o), la chapelle (c), la cathédrale (c), la synagogue (j), la nature (sa), la mosquée (i), la pagode (b), le temple (h, ar), l'autel à la maison (b, h), le gurdwara (ar), des lieux de pèlerinage (c, p, o, i, j, h, b, ar, ae), etc.

Des objets et des symboles :

- la croix (c, p, o), la croix huguenote (p), l'encens et l'encensoir (c, o), l'étoile de David (j), la menorah (j), le sac contenant des objets reliés aux esprits protecteurs (sa), la crécelle (sa), les herbes sacrées (sa), le croissant (i), la calligraphie du mot *Allah* (i), la fleur de lotus (h, b), la roue à huit branches (b), le collier de fleurs (h), le kirpan (ar), le khanda (ar), la chandelle (ae), etc.

Des guides spirituels qui accompagnent les croyants

- Le prêtre (c), le curé (c), le pape (c), l'évêque (c), le pasteur ou la pasteure (p), le moine (c, o, b), le patriarche (o), le rabbin (j), le chaman (sa), l'imam (i), le brahmane (h), le guru (h), le granthi (ar), etc.

**Des paroles et des écrits liés
aux traditions religieuses**

Des noms du divin :

- Dieu (c, p, o), Seigneur (c, p), Hashem (j), Adonāï (j), les esprits protecteurs (sa), Allah (i), Brahma, Shiva et Vishnu (h), etc.

Des écrits liés aux traditions religieuses :

- la Bible et les Évangiles (c, p, o), la Torah (j), le Talmud (j), le Coran (i), le Tripitaka (b), le Sutra du Lotus (b), la Bhagavad Gita (h), le Veda (h), l'Adi Granth (ar), etc.

Des pratiques de prière et de méditation

La préparation à la prière :

- les ablutions (i, h), etc.

La posture du corps lors de la prière ou de la méditation :

- les postures de prière (c, p, j, i, b, h), la contemplation (c, o, b, h), la danse (sa, h), les postures de yoga (h, ar), etc.

Les objets rituels reliés à la prière ou à la méditation :

- le chapelet (c, o, i, b), un recueil (c, p, o, j, i, h, b), le tallit et les tefillins (j), le tambour (sa), le tapis de prière (i), le moulin à prières (b), etc.

Des pratiques de prière :

- le *Notre Père* (c, p), la cellule de prière (p), la lecture de la Bible (c, p), Shema Israël (j), des chants incantatoires (sa), des actions de grâce (sa), la Fatiha (i), etc.

Thème : Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune

Indications pédagogiques

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.

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.

Éléments de contenu

Exemples indicatifs

L'environnement physique

Des monuments :

- la croix de chemin (c), la statue (c, h, b), le cimetière (c, p, j, sa, ar, ae), le tumulus funéraire (sa), le monument au soldat inconnu (ae), etc.

Des édifices :

- l'église (c, p, o), des noms d'écoles, de collèges, d'hôpitaux (c), le monastère (c, b), la synagogue (j), la pagode (b), le temple (h), la mosquée (i), etc.

La toponymie :

- des noms de rues (c), des noms de villages (c), des noms de villes (c), des noms de montagnes (c), des noms de lacs (c), des noms de places (c), l'autoroute du Souvenir (ae), etc.

Des expressions communautaires et culturelles

Des œuvres artistiques :

- des œuvres littéraires et des vitraux (c, p, j, ae), des expressions langagières (c, p, ae), des peintures (c, p, j, b, h, ae), de la musique (c, p, h, sa, ar, ae), les cantiques et les psaumes (c, p, j), des sculptures (c, h, b, sa, ae), des pictogrammes (sa), des miniatures (i), la calligraphie (i), la main de Fatma (i), le jardin zen (b), des films (ae), etc.

Des œuvres communautaires :

- des banques alimentaires et vestimentaires (c, p, ar, ae), les refuges pour les sans-abri (c, p, ae), la Société de Saint-Vincent-de-Paul (c), l'Armée du Salut (p), un musée de l'Holocauste (j), un centre communautaire juif (j), la maison longue (sa), un centre culturel islamique (i), le scoutisme (p, ae), le YMCA (p, ae), etc.

Des événements culturels reliés au religieux :

- la guignolée des médias ou des pompiers (c, ae), la procession au flambeau (c, ae), la marche du chemin de croix (c), des pow-wow (sa), des rassemblements pour la paix (ae), etc.

Des représentations de l'origine du monde

Des symboles et des images représentant l'origine du monde :

- l'arbre de la connaissance (c, p, j), Aum (h), la tortue (sa), le cercle sacré (sa), etc.

Des récits de l'origine du monde :

- le récit de la Création (c, p, j, i), la création d'Adam et d'Ève (c, p, j, i), le récit du yin et du yang (ar), le récit du crapaud rapporteur de la boue primordiale (sa), etc.

Des repères culturels reliés à des représentations de l'origine du monde :

- la « pomme » d'Adam et d'Ève (ae), Adam et Ève et le jardin d'Eden (c, p), le mandala (b), le yin et le yang (ar), etc.

Troisième cycle du primaire

Thème : Les religions dans la société et dans le monde

Indications pédagogiques

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.

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.

Éléments de contenu

Exemples indicatifs

Les religions dans le monde

Géographie et démographie des religions :
 – le christianisme, le judaïsme, les spiritualités des peuples autochtones, le bouddhisme, l'islam, l'hindouisme, etc.
 Lieux d'origine des religions :
 – le christianisme, le judaïsme, le bouddhisme, l'islam, l'hindouisme, etc.

Des fondateurs

Les personnages marquants et leur mission :
 – Jésus (c, p, o), Abraham (c, p, j, i), Moïse (c, p, j), Martin Luther (p), des esprits fondateurs du monde (sa), Muhammad (i), le Bouddha (b), Guru Nanak (ar), etc.
 Les événements fondateurs liés aux personnages marquants :
 – La passion et la résurrection de Jésus (c, p, o), la Pentecôte (c, p), la sortie d'Égypte (c, p, j), l'Arche de l'Alliance (c, p, j), le sacrifice d'Isaac (c, p, j, i), la chasse, la pêche et l'agriculture (sa), le sacrifice d'Ismaël (i), la première révélation à Muhammad (i), l'illumination de Bouddha (b), etc.
 Des expressions religieuses reliées aux personnages marquants :
 – Pâques (c, p, o), la pâque (j), des danses (sa), des offrandes (sa), l'Id al-Adha (i), etc.

Des représentations du temps

Des calendriers religieux :
 – le calendrier julien (c, o), le calendrier grégorien (c, p, ae), le calendrier liturgique (c, p), le calendrier solaire et lunaire (c, p, j), le calendrier lunaire (i, h, b), etc.
 L'écoulement du temps et ses repères :
 – le temps linéaire (c, p, j, i), le temps cyclique (h, b, sa), la date de naissance de Jésus (c, p, o, ae), la création (j), l'hégire (i), le temps présent (sa), les solstices et les équinoxes (sa, ae), les saisons (ar, ae), etc.
 Le début de l'année :
 – le jour de l'An (c, p, ae), Rosh hashanah (j), le nouvel an musulman (i), le nouvel an chinois (ar), le Têt (ar), etc.

Thème : Des valeurs et des normes religieuses

Indications pédagogiques

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.

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.

Éléments de contenu

Exemples indicatifs

Des valeurs et des normes

Des valeurs et des normes exprimées dans des paraboles (c, p, b), les deux commandements les plus importants (c, p), la règle d'or (c, p), une norme relative à l'amour du prochain (j, i, h, b, sa, ar, ae), les dix commandements (c, p, j), le pirqué avôt (j), les cinq piliers (i), la sunna (i), la noble voie octuple (b), les cinq préceptes (b), la notion du dharma (b,h), les doctrines du karma (b,h), le caractère sacré de l'individu (sa), l'individu qui fait la force du groupe (sa), etc.

Des personnes modèles et leurs œuvres

Vincent de Paul et l'aide aux démunis (c), Mère Teresa et l'aide aux démunis (c), Martin Luther King et les droits civils égaux pour tous (p), Henri Dunant et la Croix-Rouge (p), Gandhi (h) et le Dalaï Lama (b) et la résistance pacifique pour l'indépendance d'un pays, Élie Wiesel et les droits humains (j), Muhammad Yunus et le microcrédit (i), Rigoberta Menchú et la défense des droits des autochtones (sa), Bernard Kouchner et Médecins Sans Frontières (ae), etc.

Des pratiques alimentaires et vestimentaires

La symbolique reliée à certaines pratiques alimentaires :

– le jeûne (c, j, i, b, h, ar), le Vendredi saint (c, p, o), le carême (c, o), le réveillon de Noël (c), la pâque (j), le Yom Kippour (j), le jeûne pour obtenir des visions (sa), le ramadan (i), l'Id al-Adha (i), etc.

Des règles alimentaires :

– jour maigre et jour gras (c), les lois cascher (j), le respect dû à ce qui est chassé, pêché ou cueilli (sa), la séparation de la nourriture de provenance terrestre et marine (sa), le végétarisme (b, h), le halal et le haram (i), la proscription relative à la consommation d'alcool (i, b), etc.

Des pratiques vestimentaires, la symbolique et les règles qui y sont reliées :

– la couleur (c, p, j, h, b), des figures : poisson, colombe, vigne, etc. (c, p), la tenue de baptême (c, p), la robe monacale (c, o, b), les vêtements de deuil (c, j, i, h), les vêtements de mariage (c, p, j, h, b, ar, ae), la tenue de pasteur (p), la kippa (j), des inscriptions marquant des événements importants (sa), la coiffure (sa), le turban (ar), le kirpan (ar), l'étiquette vestimentaire (c, p, j, i, h, b, ar, ae), le voile (i), le tilak (h), etc.

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 :

- Des formes du dialogue et des conditions favorables;
- Des moyens pour élaborer un point de vue;
- 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 prescrit.
- 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 indiqués pour un cycle sont mobilisés.
- Les définitions sont prescrites.
- Les exemples et les pistes suggérées sont présentés à titre indicatif.

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 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.

DEUXIÈME CYCLE

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. 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.

TROISIÈME CYCLE

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. 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.

Formes du dialogue et conditions favorables

| Primaire | | | Éléments de contenu relatifs aux formes du dialogue | Définitions | Éléments de contenu relatifs aux conditions favorables au dialogue |
|----------|---|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | | | |
| D | C | C | Conversation | Échange entre deux ou plusieurs personnes dans le but de partager des idées ou des expériences. | Pistes pour favoriser le dialogue <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. |
| D | C | C | Discussion | Échange suivi et structuré d'opinions ou d'idées dans le but d'en faire l'examen. | |
| D | C | C | Narration | Récit détaillé, écrit ou oral, d'une suite de faits et d'événements. | |
| D | C | C | 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. | |
| | D | C | Entrevue | Rencontre concertée de deux ou de plusieurs personnes pour en interroger une sur ses activités, ses idées, ses expériences, etc. | |
| | | D | Débat | Échange encadré entre des personnes ayant des avis différents sur un sujet controversé. | |

D : à développer

C : à consolider

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 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.

DEUXIÈME CYCLE

Prendre appui sur la capacité des élèves à décrire et à comparer pour formuler des idées ou des raisons et pour se familiariser avec l'explication et la synthèse. 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.

TROISIÈME CYCLE

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. 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.

| Primaire | | | Éléments de contenu | Définitions | Pistes pour utiliser le moyen proposé |
|----------|---|---|----------------------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | | | |
| D | C | C | 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. |
| D | C | C | 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. |
| | D | C | Synthèse | Résumé rassemblant des éléments principaux (idées, faits, expériences, raisons, etc.) d'une discussion, d'un récit ou d'un texte, dans un ensemble cohérent. | <ul style="list-style-type: none"> – Prendre en compte des idées ou des raisons pertinentes. – Ordonner les idées ou les raisons. – Présenter les idées ou les raisons pertinentes sous une nouvelle forme, etc. |
| | D | C | Explication | Développement destiné à faire connaître ou à faire comprendre le sens de quelque chose. | <ul style="list-style-type: none"> – Présenter des exemples, des définitions, des raisons, etc. – Clarifier des idées principales, des symboles, etc., etc. |
| | | D | Justification | Présentation d'idées et de raisons logiquement reliées 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. – Chercher des idées ou des raisons pour appuyer un point de vue. – Interroger des arguments opposés aux siens. – Répondre aux objections, etc. |

D : à développer

C : à consolider

Des moyens pour interroger un point de vue

INDICATIONS PÉDAGOGIQUES

Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents moyens pour interroger des jugements qui permettent d'élaborer un point de vue.

PREMIER CYCLE

Prendre appui sur la capacité des élèves à interroger des idées et des raisons pour reconnaître les jugements de préférence et de prescription. 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.

DEUXIÈME CYCLE

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. 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.

TROISIÈME CYCLE

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. Les élèves reconnaissent dans un jugement l'appel à la popularité, l'appel au préjugé, l'appel au stéréotype et l'argument d'autorité.

Types de jugements

| Primaire | | | Éléments de contenu | Définitions | Exemples | Pistes pour interroger un point de vue |
|----------|---|---|---------------------------------|--|---|--|
| 1 | 2 | 3 | | | | |
| D | C | C | 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 pour cette préférence, etc. |
| D | C | C | 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 pour ce jugement. – S'assurer que la proposition est réaliste et qu'elle a des chances de se vérifier dans la pratique, etc. |
| | D | C | 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. |

D : à développer

C : à consolider

| | | | | | | |
|--|--|----------|---------------------------|---|---|---|
| | | D | 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. |
|--|--|----------|---------------------------|---|---|---|

Procédés susceptibles d'entraver le dialogue

| Primaire | | | Éléments de contenu | Définitions | Exemples |
|----------|----------|----------|-------------------------------|---|--|
| 1 | 2 | 3 | | | |
| D | C | C | 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. |
| D | C | C | 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. |
| | D | C | 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. | Puisque nos meilleurs amis affirment qu'aller au théâtre est une activité ennuyante, tu devrais considérer que le théâtre est une activité ennuyante. |
| | | D | 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. |
| | | D | 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. | Les résultats scolaires de cette classe comprenant une majorité d'élèves asiatiques seront forcément excellents, car les Asiatiques sont tous des élèves doués. |
| | | D | 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. |
| | | D | 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 d'argent aux jeunes de la rue, je ne le fais pas. |

D : à développer

C : à consolider

Annexes

ANNEXE A – 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 religieuse 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 religieuse 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 religieuse 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 religieuse 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 religieuse 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 | |
| <p>Cerner l'objet du dialogue</p> <ul style="list-style-type: none"> Établir des liens entre ce qu'on découvre et ce qu'on connaît Faire le point sur ses réflexions | <p>Cerner l'objet du dialogue</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 | <p>Cerner l'objet du dialogue</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 | <p>Cerner l'objet du dialogue</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 | <p>Cerner l'objet du dialogue</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 | |
| <p>Exprimer ses préférences, ses sentiments ou ses idées</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 | <p>S'interroger sur ses préférences, ses perceptions, ses sentiments ou ses idées</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 | <p>S'interroger sur ses perceptions, ses attitudes, ses sentiments, ses idées ou ses valeurs</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 | <p>Prendre conscience de ce que l'objet du dialogue suscite en soi</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 | <p>Prendre conscience de ce que l'objet du dialogue suscite en soi</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 | |
| <p>Utiliser ses ressources et l'information rendue disponible</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 | <p>Utiliser ses ressources et l'information rendue disponible</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 | <p>Utiliser ses ressources et chercher de l'information sur l'objet du dialogue</p> <ul style="list-style-type: none"> Ébaucher un point de vue Anticiper des objections et des clarifications à apporter Valider son point de vue Revenir sur la démarche | <p>Utiliser ses ressources et chercher de l'information sur l'objet du dialogue</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 | <p>Utiliser ses ressources et chercher de l'information sur l'objet du dialogue</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 B – CONTENU EN ÉTHIQUE : THÈMES, INDICATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉLÉMENTS DE CONTENU (PRIMAIRE ET SECONDAIRE)

| | | |
|--|--|---|
| <p>Premier cycle du primaire</p> | <p>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.</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 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.</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 |
| <p>Deuxième cycle du primaire</p> | <p>Les relations interpersonnelles dans des groupes 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. 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 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. 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 une 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 des situations 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 | <p>La liberté</p> <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>L'autonomie</p> <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 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>L'ordre social</p> <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 | <p>La tolérance</p> <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>L'avenir de l'humanité</p> <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>La justice</p> <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 | <p>L'ambivalence de l'être humain</p> <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 C – CONTENU EN CULTURE RELIGIEUSE : THÈMES, INDICATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉLÉMENTS DE CONTENU (PRIMAIRE ET SECONDAIRE)

| | | |
|---|--|--|
| <p>Premier cycle du primaire</p> | <p>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 diverses manières. 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 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.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des récits qui ont une grande influence • Des récits de personnages importants |
| <p>Deuxième cycle du primaire</p> | <p>Des pratiques religieuses en communauté Faire découvrir aux élèves les principales caractéristiques des célébrations vécues en communauté et le vocabulaire propre aux réalités religieuses observées. 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 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. 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 |
| <p>Troisième cycle du primaire</p> | <p>Les religions dans la société et dans le monde 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. 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 représentations du temps | <p>Des valeurs et des normes religieuses 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. 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 | <p>Le patrimoine religieux québécois</p> <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 ainsi que 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>Des éléments fondamentaux des traditions religieuses</p> <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>Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les cultures et 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 | <p>Des religions au fil du temps</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> <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>Des questions existentielles</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> <ul style="list-style-type: none"> • L'existence du divin • Le sens de la vie et de la mort • La nature de l'être humain | <p>L'expérience religieuse</p> <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 | <p>Les références religieuses dans les arts et dans la culture</p> <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 l'art profane |

ANNEXE D – 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.</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.</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 333.

| | | | |
|--|--|--|--|
| 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.</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 • Table ronde</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

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.

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.

Formes de dialogue : Conversation • Discussion • Narration • Délibération • Entrevue • Débat • Table ronde

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.

Moyens : Description • Comparaison • Synthèse • Explication • Justification

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.

Types de jugements : Jugement de préférence • Jugement de prescription • Jugement de réalité • Jugement de valeur

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

Types de raisonnements : Induction • Déduction • Analogie • Hypothèse

ANNEXE E – 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 | <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> | <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> | <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> | <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> |
| | <p>Indications pédagogiques relatives à la pratique du dialogue</p> | | | |
| | <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 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>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 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>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 et de prescription. Ils se familiarisent avec des procédés susceptibles d'entraver le dialogue tels que la généralisation abusive et l'attaque personnelle.</p> <p>Les élèves utilisent des pistes données par l'enseignant pour interroger un point de vue.</p> | |

Deuxième cycle
du primaire

Indications pédagogiques en éthique

Les relations interpersonnelles dans des groupes

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.

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.

Des exigences de la vie de groupe

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.

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.

Indications pédagogiques en culture religieuse

Des pratiques religieuses en communauté

Faire découvrir aux élèves les principales caractéristiques des célébrations vécues en communauté et le vocabulaire propre aux réalités religieuses observées.

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.

Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune

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.

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.

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 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.

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.

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 décrire et à comparer pour formuler des idées ou des raisons et pour se familiariser avec l'explication et la synthèse.

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.

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, de prescription et de réalité.

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.

Indications pédagogiques en éthique**Des personnes membres de la société**

Faire prendre conscience aux élèves des différences entre des membres d'une société et de l'influence que chacun exerce sur les autres.

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.

Des exigences de la vie en société

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.

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.

Indications pédagogiques en culture religieuse**Les religions dans la société et dans le monde**

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.

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.

Des valeurs et des normes religieuses

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.

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.

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 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.

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.

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 et favoriser le dialogue.

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.

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.

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 des jugements de préférence, de prescription, de réalité et de valeur et pour en reconnaître la pertinence.

Les élèves reconnaissent dans un jugement l'appel à la popularité, l'appel au préjugé, l'appel au stéréotype et l'argument d'autorité.

| | | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|--|
| Premier cycle du secondaire | Indications pédagogiques en éthique | | | Indications pédagogiques en culture religieuse | | |
| | <p>La liberté</p> <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> | <p>L'autonomie</p> <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 comprendre comment l'autonomie et la dépendance se manifestent chez les individus ou dans la société.</p> | <p>L'ordre social</p> <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> | <p>Le patrimoine religieux québécois</p> <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 ainsi que 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> | <p>Des éléments fondamentaux des traditions religieuses</p> <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> | <p>Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels</p> <p>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</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 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 découvrir la complexité.</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 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</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.</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> | |

Indications pédagogiques en éthique

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.

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.

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 sur la nature de la justice, sur les questions qu'elle soulève et sur ses implications.

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.

Indications pédagogiques en culture religieuse

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.

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 divers 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.

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 démontrer la nature et des effets de celles-ci.

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.

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 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.

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.

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.

ANNEXE F – 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 êtres vivants en tenant compte de leurs liens d'interdépendance. Il peut nommer ce qu'il a appris.</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 autres. Il considère certaines options ou actions possibles et en reconnaît des effets sur lui 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.</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 lui, sur les autres et sur la 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.</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 lui, 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 lui 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> |

| PRIMAIRE | | | | SECONDAIRE | | |
|--|---|---|---|--|---|---|
| Critères d'évaluation | | | | Critères d'évaluation | | |
| Examen détaillé d'une situation d'un point de vue éthique | ① | ② | ③ | Analyse détaillée d'une situation d'un point de vue éthique | ① | ② |
| Prise en compte de quelques repères présents dans des points de vue | ① | ② | ③ | Examen de repères présents dans des points de vue | ① | ② |
| Évaluation d'options ou d'actions possibles pour reconnaître celles qui favorisent le vivre-ensemble | ① | ② | ③ | Évaluation d'options ou d'actions possibles pour reconnaître celles qui favorisent le vivre-ensemble | ① | ② |

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 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 de 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 du religieux 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> |

| PRIMAIRE | | | | SECONDAIRE | | |
|---|---|---|---|--|---|---|
| Critères d'évaluation | | | | Critères d'évaluation | | |
| Connaissance en contexte d'expressions du religieux | 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 de diverses façons de penser, d'être ou d'agir pertinentes selon le contexte | ① | ② | ③ | Analyse de diverses 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 des éléments pertinents et cohérents. Il tient compte des points de vue des autres et peut expliquer comment 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 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 des 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> |

| PRIMAIRE | | | | SECONDAIRE | | |
|---|---|---|---|--|---|---|
| Critères d'évaluation | | | | Critères d'évaluation | | |
| Pertinence des manifestations de l'organisation de sa pensée | ① | ② | ③ | Pertinence et quantité suffisante des traces écrites de l'organisation de sa pensée | ① | ② |
| Utilisation adéquate des éléments de contenu relatifs à l'interaction avec les autres | ① | ② | ③ | Utilisation adéquate des éléments de contenu relatifs à l'interaction avec les autres | ① | ② |
| Présentation d'un point de vue élaboré à partir d'éléments pertinents | ① | ② | ③ | Présentation d'un point de vue élaboré à partir d'éléments pertinents, cohérents et en quantité suffisante | ① | ② |

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 consultés⁵

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.

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?).

5. 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.

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 de Sèvres*, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), n° 36, septembre 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, 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, Éditions 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, Encyclopædia 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 sagesses : 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.

