

# L'éducation à la **citoyenneté** **au Québec**

## BILAN ET PROSPECTIVE

Par Olivier Lemieux, Université du Québec à Rimouski  
et Sabrina Moisan, Université de Sherbrooke



# Remerciements

La production de ce bilan est le fruit d'une collaboration entre l'UQAR (Université du Québec à Rimouski), l'Université de Sherbrooke, Élections Québec, l'Institut du Nouveau Monde et le Réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SColarité : PErsevérance et réussite), lui-même financé par le FRQSC (Fonds de recherche du Québec – Société et culture). Nous remercions l'ensemble de ces partenaires pour leur soutien.



# Table des matières

---

Avant-propos	4
Sommaire	6
Introduction	7
Citoyenneté(s) et éducation à la citoyenneté	8
Précisions méthodologiques	10
Analyse des textes officiels	11
Constats et pistes de réflexion	18
Références	22
Annexe	25
Lexique	44

## Avant-propos

Le travail d'Olivier Lemieux et de Sabrina Moisan met en lumière comment le concept d'éducation à la citoyenneté s'est transformé et a fait son chemin au fil des ans et des programmes. Leur analyse permet d'établir une base commune de réflexion sur l'utilité de l'éducation à la citoyenneté et sur la manière dont elle contribue concrètement à intéresser les jeunes aux défis et enjeux qui attendent le monde et les communautés.

Se pencher sur les programmes d'éducation à la citoyenneté dans les écoles québécoises et leurs objectifs au fil du temps permet de mieux comprendre comment les idéaux de l'éducation à la citoyenneté s'inscrivent dans la mission éducative des écoles et comment l'acquisition de ces compétences s'inscrit dans le cadre formel.

Le programme pédagogique de l'école québécoise veut intéresser les jeunes aux enjeux de société, les sensibiliser à l'importance d'être un citoyen actif ou une citoyenne active, et leur transmettre les connaissances de base permettant d'y arriver. Si vous évoluez dans le monde de l'éducation, vous avez peut-être constaté que l'expérience des élèves en matière d'éducation à la citoyenneté est très variable d'une classe à l'autre. Par conséquent, les apprentissages sont malheureusement inégaux à l'échelle du Québec.

L'analyse qui suit et notre expérience sur le terrain mettent en lumière un même constat : le personnel enseignant joue un rôle de premier plan en matière d'éducation à la citoyenneté, mais ce rôle demeure complexe compte tenu des descriptions de plus en plus évasives des compétences citoyennes à acquérir et des sujets à aborder. Alors que les objectifs sont d'amener les jeunes à s'approprier des thèmes comme la démocratie, la participation citoyenne et l'écocitoyenneté, par le biais de leur cheminement scolaire, nous pensons que la « boîte à outils » nécessaire pour y arriver aurait avantage à être mieux garnie afin de faciliter la transmission des savoirs et le soutien aux apprentissages. Le personnel enseignant doit également avoir des occasions de développer en continu son expertise et sa capacité à induire des apprentissages qui dépassent le cloisonnement disciplinaire. L'engagement des établissements scolaires est essentiel pour créer de l'espace au sein de leur milieu, pour laisser se multiplier les déclinaisons de la citoyenneté que les jeunes sont appelés à découvrir et à s'approprier. De plus, une multitude d'organisations spécialisées en éducation à la citoyenneté peuvent être mises à contribution dans le cadre scolaire, mais l'avancement et le développement de l'éducation à la citoyenneté passent d'abord par le personnel enseignant.

Ultimement, quand on prend le temps d'impliquer les jeunes et de les écouter, il en ressort une valeur ajoutée réelle et documentée. L'outil pour y arriver, c'est l'éducation à la citoyenneté. Mais la finalité, c'est de leur donner les moyens de prendre leur place dans la société, d'exercer leur participation citoyenne et d'acquérir des connaissances nécessaires pour le faire le plus habilement possible. À travers le développement des compétences civiques, la compréhension des enjeux sociétaux et des mécanismes de prise de décision collective, l'éducation à la citoyenneté a pour effet de consolider la cohésion sociale, voire de créer les conditions d'émergence d'innovations et de transformation.

Mais une fois ce cheminement entamé, comment lui donner de l'élan ? Comment reconnaître le travail, les efforts, les idées, les initiatives qui en découlent pour encourager les jeunes à poursuivre dans cette voie ? Le travail d'Olivier et de Sabrina est un outil de référence pour les actrices et les acteurs du milieu de l'éducation qui s'intéressent à ces questions, qui souhaitent prendre part à la réflexion sur le chemin parcouru et qui veulent contribuer à définir ce que devrait être l'avenir de l'éducation à la citoyenneté dans le milieu scolaire. Ce grand projet mérite d'être refondé de façon

plus structurante et cohérente en vue de déployer le plein potentiel des jeunes et de les préparer à influencer l'avenir à la mesure de leurs ambitions.

D'ici là, le rôle des enseignantes et des enseignants, de l'équipe-école et des organismes offrant un accompagnement en éducation à la citoyenneté est primordial afin de tisser les liens entre les savoirs et d'offrir une continuité dans ces apprentissages.

Malorie Flon

Directrice générale de l'INM

Sandra Larochelle

Chargée de projet senior, publications et contenus

## Sommaire

Ce document présente un portrait de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles québécoises au cours des vingt dernières années. Il poursuit plus précisément deux objectifs :

- Identifier le type de citoyenneté promu dans les documents officiels encadrant le système scolaire et les programmes d'études au Québec.
- Initier une réflexion sur le niveau d'implantation de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école québécoise.

Pour ce faire, nous proposons un portrait de l'éducation à la citoyenneté au Québec par l'étude de textes officiels, soit ceux publiés par une entité gouvernementale et s'articulant autour d'une loi, d'un règlement, d'une politique ou d'un programme. Nous analysons également dans cette documentation les types de citoyennes et citoyens qu'on souhaite former et les qualités démocratiques attendues de leur part.

Cette étude permet de relever que la majorité des qualités du citoyen et de la citoyenne démocratiques – comme connaître ses droits et ses devoirs (savoirs), faire preuve d'ouverture d'esprit (savoir-être) et formuler son point de vue avec des arguments logiques (savoir-faire) – sont présents au sein du Programme de formation de l'école québécoise. Elle permet aussi de constater que les trois types de citoyenneté selon Westheimer et Kahne (2004), soit la citoyenneté responsable, la citoyenneté participative et la citoyenneté orientée vers la justice, y apparaissent, mais de façon inégale.

En bout de piste, l'interprétation des résultats nous amène à formuler des questions susceptibles d'alimenter les réflexions et les discussions quant au rôle attendu de l'éducation à la citoyenneté au Québec et quant à la place à lui accorder.

# Introduction

Au Québec, l'éducation à la citoyenneté est au cœur de multiples réflexions et discussions. Depuis (si ce n'est avant) la Révolution tranquille, une période correspondant à la création et à la modernisation accélérées d'institutions publiques et à un profond changement identitaire, au cours des années 1960, on reconnaît à l'école la responsabilité de former un citoyen s'intéressant à la chose publique et y participant activement (MEQ, 1964). Cette éducation civique, qui se faisait à l'époque par l'intermédiaire de toutes les disciplines, devait ainsi valoriser l'esprit démocratique en développant le respect des droits de la personne, la tolérance, le dialogue et l'intérêt porté à l'endroit du bien commun (Tremblay, 2010). Au cours des décennies suivantes, cette formation du citoyen allait être confiée surtout à l'enseignement des sciences humaines, principalement l'histoire et la géographie.

L'importante réforme pédagogique mise en place au cours des années 2000 – reconnue aujourd'hui sous le nom de Renouveau pédagogique – allait toutefois remettre à l'avant-plan l'éducation à la citoyenneté en l'inscrivant formellement à l'intérieur du Programme de formation de l'école québécoise<sup>1</sup>, notamment dans le domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté », et en l'intégrant au programme d'enseignement de l'histoire, qui deviendrait le programme Histoire et éducation à la citoyenneté (2004).

Alors que les programmes scolaires du renouveau pédagogique arrivent à deux décennies d'existence, plusieurs parties prenantes, dont des chercheurs et des acteurs scolaires, estiment que l'heure est aux bilans au Québec (Tardif et Bourgeault, 2021). C'est l'objectif que poursuit le présent document : quel bilan peut-on dresser de l'éducation à la citoyenneté à l'école québécoise ?

<sup>1</sup>. Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) est le curriculum formel rassemblant les programmes d'études du primaire et du secondaire au Québec.

# Citoyenneté(s) et éducation à la citoyenneté

## La citoyenneté: un concept à définir

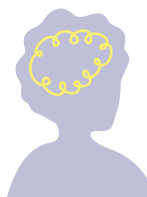
Comme le souligne Ouellet (2002), il existe plusieurs positions plus ou moins divergentes concernant les finalités de l'éducation citoyenne. Ces différents points de vue alimentent des débats relatifs aux différentes manières de vivre ensemble dans une société pluraliste, notamment sur la place à faire aux revendications des minorités, et sur l'opposition entre un libéralisme politique et un libéralisme intégral, (c'est-à-dire un libéralisme tant politique qu'économique). On retrouve cette multiplicité de conceptions relevant de près ou de loin du courant libéral dans la typologie élaborée par Westheimer et Kahne (2004). Dans leur perspective, nous retrouvons trois catégories de citoyenneté dans nos démocraties libérales:

1. la citoyenneté responsable, selon laquelle la responsabilité personnelle du citoyen se vit principalement dans la sphère privée et dans le respect des normes et règles sociales ;
2. la citoyenneté participative, qui mise plutôt sur l'implication dans la communauté, le bénévolat, etc. ;
3. la citoyenneté orientée vers la justice, qui se vit dans la sphère publique, par l'implication politique, la critique informée et engagée. Cette citoyenneté repose davantage sur la prise de conscience des problèmes collectifs, la recherche

de leurs racines, ainsi que la délibération et l'action collective pour les éradiquer.

## Des savoirs, savoir-être et savoir-faire à développer

Ces types de citoyenneté s'accompagnent évidemment d'une vision des qualités à cultiver par le citoyen, lesquelles prennent forme à la fois autour de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire.



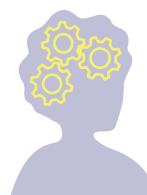
### Savoirs

Les **savoirs** font référence aux éléments de connaissance et de compréhension à développer chez l'élève.



### Savoir-être

Les **savoir-être** correspondent aux attitudes à adopter, notamment – mais pas exclusivement – au moyen de la socialisation.

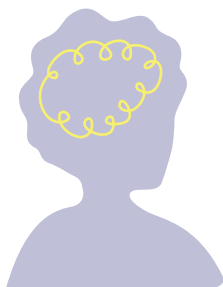


### Savoir-faire

Les **savoir-faire**, relèvent des habiletés développées au sein de la classe ou, du moins, au sein de l'école.

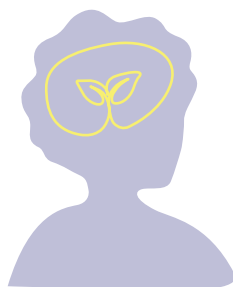


Gaudet, Boyer et Gaudet (2017) recensent douze qualités jugées prioritaires chez un citoyen démocratique, catégorisées de la façon suivante :



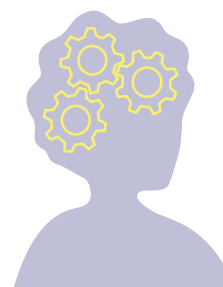
### **Savoirs**

- Connaître le fonctionnement des institutions démocratiques (incluant les partis politiques et les enjeux électoraux)
- Comprendre certains déterminants sociaux des inégalités
- Connaître ses droits et ses devoirs



### **Savoir-être**

- Faire preuve d'ouverture d'esprit
- Être à l'écoute des autres et faire preuve d'empathie
- Avoir le sens de la communauté
- Prendre conscience de l'impact de ses choix et de ses comportements à l'échelle mondiale



### **Savoir-faire**

- Présenter son point de vue avec des arguments logiques
- Reconnaître et valoriser différents points de vue
- Formuler des questions pour mieux comprendre une situation
- Produire et décoder des messages numériques et médiatiques
- Exprimer un point de vue différent de la majorité

Adapté de : GAUDET, Stéphanie, Stéphanie Boyer et Judith Gaudet (2017). « Les qualités du citoyen démocratique », Cahier du CIRCEM, Université d'Ottawa, p. 5

## **D'une citoyenneté responsable à une citoyenneté orientée vers la justice**

Les « qualités » décrites sont le minimum attendu de la personne citoyenne et se retrouvent déjà dans un modèle de citoyenneté reposant sur la responsabilité personnelle. Il est ainsi possible d'imaginer d'autres qualités, plus exigeantes et en lien avec une citoyenneté orientée vers la justice. Ces qualités incluraient, par exemple, une critique plus approfondie des limites du système social et des leviers d'action.

# Précisions méthodologiques

Le présent document s'appuie sur une analyse de contenu. Comme le suggère Sabourin (2010, p. 416), au sens le plus strict, ce type d'analyse est un « ensemble de démarches recourant à des méthodes et des techniques utilisées en vue d'interpréter des documents dans le but de connaître la vie sociale ». Ce genre d'analyse semble le plus adéquat au regard des deux objectifs poursuivis par le présent bilan :

**Objectif 1** : Identifier le type de citoyenneté promu dans les documents officiels encadrant le système scolaire et les programmes d'études au Québec.

**Objectif 2** : Initier une réflexion sur le niveau d'implantation de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école québécoise.

Souhaitant dresser un portrait de l'éducation à la citoyenneté au Québec telle que prévue par les textes officiels, nous avons pu ainsi traiter une vaste documentation en cherchant à relever notamment les types de citoyens privilégiés ou les qualités du citoyen démocratique visées. Plus précisément, notre corpus se compose des documents suivants :

- la Loi sur l'instruction publique,
- le Régime pédagogique,
- le Règlement sur les autorisations d'enseigner,
- les référentiels de compétences à l'enseignement de 2001 et de 2020,
- le référentiel de compétences à la direction d'établissement de 2008,
- le Programme de formation de l'école québécoise.

Autrement dit, ce corpus inclut tout autant des textes officiels très structurants, comme des lois ou des règlements ministériels, que des programmes plus ciblés, comme ceux des principales disciplines concernées par l'éducation à la citoyenneté. Il offre ainsi un portrait exhaustif du discours officiel porté par l'État à l'égard de l'éducation à la citoyenneté au Québec, de ses visées et de ses orientations.

Les éléments relatifs à l'éducation à la citoyenneté dans le Programme de formation de l'école québécoise ont été recensés et catégorisés par l'équipe d'Élections Québec. Les résultats de l'initiative figurent dans les tableaux présentés aux annexes I et II. L'analyse des autres documents et l'interprétation des résultats furent effectuées par l'autrice et l'auteur. Enfin, visant à présenter un bilan de l'éducation à la citoyenneté au Québec, nous avons enrichi nos interprétations – dans la section « constats et pistes de réflexion » – en les confrontant aux résultats de la recherche savante menée sur le même thème. Les études auxquelles nous nous référons ont été ciblées à la suite d'une revue de littérature effectuée par l'entremise de *WorldCat*, *d'Érudit* et de *Google Scholar*, et d'une consultation des principaux ouvrages publiés en didactique de l'univers social, de l'éthique et de la culture religieuse au Québec. Nous recherchions alors des études empiriques portant sur la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles québécoises.

# Analyse des textes officiels

Nous présentons ici un portrait de la place, de la forme, des visées et des méthodes prévues pour l'éducation à la citoyenneté selon les principaux textes officiels consacrés à l'éducation au Québec. Cela se décline en trois temps. D'abord, nous nous pencherons sur les textes législatifs et réglementaires. Ensuite, nous aborderons le Programme de formation de l'école québécoise. Enfin, nous analyserons les éléments traitant de ce thème à l'intérieur des référentiels de compétences à l'enseignement et à la direction d'établissement.

## Les textes législatifs et réglementaires

La citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté occupent une petite place dans les textes

législatifs et réglementaires analysés. Il demeure que quelques éléments pourraient avoir un effet structurant sur le réseau scolaire. À ce chapitre, il faut évoquer la présence, dans la Loi sur l'instruction publique, de l'article 211.1, qui impose aux centres de services scolaires de se doter d'une politique relative à l'initiation à la démocratie : « [...] sous réserve des orientations que peut établir le ministre, le centre de services scolaire adopte une politique relative à l'initiation des élèves à la démocratie scolaire prévoyant notamment une forme de représentation des élèves auprès du conseil d'administration du centre de services scolaire ».

### Exemple de politique relative à l'initiation des élèves à la démocratie scolaire

Le Centre de services scolaire de Montréal s'est par exemple doté en 2012 d'une Politique relative à l'initiation des élèves à la démocratie scolaire. Cette politique s'appuie sur quatre principes :

1. la reconnaissance de l'importance de la démocratie ;
2. la reconnaissance de l'élève comme acteur de la démocratie dans son milieu scolaire ;
3. la reconnaissance de l'importance de faire vivre l'expérience démocratique aux élèves ;
4. la reconnaissance du rôle du personnel scolaire dans le soutien aux élèves (CSDM, 2012).

L'objectif général en est le suivant :

« susciter davantage l'intérêt des élèves [...] pour la vie démocratique de leur établissement et celle [du CSSDM] » (CSDM, 2012, p. 4). Il se décline en objectifs spécifiques, notamment : soutenir la participation des élèves à la démocratie scolaire dans le respect des valeurs démocratiques ; encourager le développement de compétences interpersonnelles, sociales et civiques et la transmission de connaissances en lien avec les encadrements légaux (les droits et les devoirs) ; encourager l'éducation à la citoyenneté démocratique ; assurer la représentativité des élèves au sein d'instances décisionnelles ; favoriser leur participation active à la vie démocratique de leur milieu et les associer à la prise de décisions.

La politique s'accompagne de conditions de réalisation, lesquelles visent par exemple à permettre des échanges entre les élèves et les gestionnaires scolaires.

Si le texte de loi et la politique ne permettent pas de saisir le type de citoyen visé par cette initiative, nous pouvons tout de même présumer qu'il dépasse les exigences de la citoyenneté selon la responsabilité personnelle et qu'il souhaite probablement développer davantage une citoyenneté participative ou une citoyenneté orientée vers la justice.

Une analyse du Régime pédagogique et du Règlement sur les autorisations d'enseigner n'offre pas beaucoup plus d'éléments pour saisir la vision de l'État à l'égard de l'éducation à la citoyenneté. Elle permet toutefois de relever un point fort important : **aucun temps n'est prévu en classe précisément pour l'éducation à la citoyenneté, et ce, malgré son inclusion dans le domaine de l'univers social.**

En effet, la répartition du temps entre les différentes matières n'est pas prescrite. De plus, aucun temps indicatif n'est précisé pour le volet de l'éducation à la citoyenneté, pas plus que pour les apprentissages qui relèvent des [domaines généraux de formation](#) et des [compétences transversales](#). De facto, cela nous amène à conclure qu'il faut rechercher comment cette citoyenneté s'est inscrite à l'intérieur du Programme de formation de l'école québécoise, et ce, tant par l'entremise des compétences transversales ou des domaines généraux de formation que par celle des [domaines d'apprentissage](#).

### **Le Programme de formation de l'école québécoise**

Plusieurs savoirs, savoir-être et savoir-faire liés au développement de la citoyenneté à l'école sont présents au sein du Programme de formation de l'école québécoise. Pour faciliter l'analyse et la présentation des résultats, les principaux éléments sont classés d'abord dans les catégories savoirs,

savoir-être et savoir-faire, puis en fonction des douze qualités du citoyen démocratique selon Gaudet, Boyer et Gaudet (2017). Nous rappelons qu'il est possible de consulter les tableaux présentés aux annexes I et II pour connaître le fin détail de l'analyse.

#### **Savoirs**



D'emblée, la **connaissance de ses droits et de ses devoirs** occupe une place importante dans les programmes d'études du primaire et du secondaire. Cette connaissance est au cœur de la compétence transversale « exploiter l'information » et des domaines généraux « vivre-ensemble et citoyenneté » et « médias ». Au primaire, elle trouve une place importante en géographie, en histoire et en éducation à la citoyenneté, surtout à travers les thèmes liés à la création, aux fondements et au fonctionnement des institutions politiques. Il en va de même du côté des cours d'Éthique et culture religieuse, où l'élève est amené à s'intéresser aux rôles et responsabilités des personnes et des groupes qui l'entourent, comme la famille ou l'école. Nous observons aussi un approfondissement de ces connaissances dans les programmes d'études du secondaire, particulièrement le cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté, où l'élève est amené à « relever des droits et des responsabilités des individus » (MEQ, 2006b, p. 349), ainsi qu'en Éthique et culture religieuse, où il est entre autres invité à réfléchir aux limites de la liberté.

Pour sa part, la **connaissance du fonctionnement des institutions démocratiques** interpelle aussi la compétence transversale « exploiter l'information » et les domaines généraux « vivre-ensemble et citoyenneté » et « médias ». Par exemple, le domaine général « vivre-ensemble et citoyenneté » veut notamment « valoriser des règles de vie en société et des institutions démocratiques » (MEQ,

2006a, p. 50) en amenant l'élève à connaître les principes de la démocratie, ainsi que les règles de vie scolaire, municipale et nationale. Au primaire, les éléments de savoir abordés au sein des programmes disciplinaires concernent presque exclusivement l'univers social. Cette connaissance est alors abordée essentiellement dans la perspective historique. Au secondaire, elle prime dans la compétence citoyenne « histoire et éducation à la citoyenneté » et de sa composante visant à « comprendre l'utilité d'institutions publiques » (MEQ, 2006b, p. 349). Le cours d'Éthique et culture religieuse aborde également, au secondaire, les valeurs et les normes de divers groupes, institutions et organisations politiques.

Enfin, la **compréhension de certains déterminants sociaux des inégalités** est concernée par la compétence transversale « exercer son jugement critique » et le domaine général « vivre-ensemble et citoyenneté ». Le programme du secondaire lui consacre aussi beaucoup de lignes par l'entremise du domaine général « environnement et consommation », et plus particulièrement au sein de sa composante visant à accroître chez l'élève sa « conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation » (MEQ, 2006a, p. 47). Dans les programmes disciplinaires, elle trouve un écho au primaire en Éthique et culture religieuse, où l'élève est amené à réfléchir aux normes et aux valeurs qui balisent la vie en groupe. Cette compréhension est toutefois beaucoup plus développée au secondaire, où l'on ajoute à ces réflexions – en Éthique et culture religieuse, toujours – des questions relatives à la justice et aux enjeux d'actualité. Surtout, elle est mise à profit en géographie, autour de la compétence « construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire » (MEQ, 2006b, p. 302), qui veut amener l'élève à constater et reconnaître les inégalités selon le territoire et à réfléchir à des enjeux d'inégalité

inhérents au développement durable. Elle est aussi quelque peu abordée en Histoire et éducation à la citoyenneté de même qu'en Histoire du 20<sup>e</sup> siècle, à travers les compétences visant à interroger ou à interpréter une réalité sociale dans une perspective historique ou à l'aide de la méthode historique. Finalement, elle est véritablement au cœur du cours Monde contemporain, qui amène entre autres l'élève à reconnaître les rapports de force dans le monde.

### Savoir-être



Les qualités du citoyen démocratique relatives à **l'écoute des autres et à l'empathie** ainsi qu'à **l'ouverture d'esprit** interpellent sensiblement la même compétence transversale, soit « coopérer ». Ici, l'élève doit se montrer attentif à autrui et reconnaître les intérêts et les besoins d'autrui. Ces qualités trouvent aussi une assise à travers le domaine général « vivre-ensemble et citoyenneté », qui encourage la coopération et la solidarité. Au primaire comme au secondaire, ces éléments sont abordés en Éthique et culture religieuse à travers la compétence « pratiquer le dialogue ». Dans le programme d'études Monde contemporain, on souligne que l'élève doit pouvoir « prendre la parole de manière démocratique pour résoudre des conflits » ; pour ce faire, il ou elle doit « maîtriser la langue », se soucier des autres et faire preuve d'ouverture d'esprit et d'ouverture sur le monde, dans le respect de la diversité.

La **prise de conscience de l'effet de ses choix et comportements à l'échelle mondiale** est un élément central, au primaire et au secondaire, du domaine général « environnement et consommation ».

Selon le Programme de formation de l'école québécoise, « [...] dans le domaine de l'environnement, l'école doit éveiller chez l'enfant la capacité de voir, d'apprécier et de comprendre les divers éléments qui composent son milieu de vie. [Il ou elle sera amené(e)] à s'interroger sur leurs caractéristiques et à découvrir graduellement

la complexité et la fragilité de l'écosystème. Il [ou elle] découvrira aussi les relations d'interdépendance qui existent entre l'homme et son environnement et pourra établir des liens entre la satisfaction de ses besoins et l'utilisation des ressources de son milieu. [L'enfant] en viendra ainsi à évaluer les conséquences des actions humaines sur l'environnement, y compris les siennes propres. » (MEQ, 2006a, p. 46)

La **consommation** de biens et de services fait pour sa part « partie du mode de vie des enfants et joue un rôle important dans le modelage de leurs comportements. Elle exerce une influence directe sur la santé et le bien-être de chacun, sur les relations interpersonnelles et sur l'environnement. Il importe donc de développer chez l'élève les connaissances et les attitudes requises pour lui permettre d'agir en consommateur[trice] averti[e] et de faire une utilisation responsable de biens et de services dans un esprit de partage équitable des richesses. » (MEQ, 2006a, p. 46)

Cela étant, cette qualité du citoyen démocratique ne trouve pas un écho important dans les compétences transversales et disciplinaires, bien qu'elle puisse être développée à l'intérieur de la compétence « construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire » (PFEQ, 2006b, p. 312) du programme de géographie du premier cycle du secondaire.

Enfin, le **sens de la communauté** touche quelque peu, au primaire comme au secondaire, à la compétence transversale « coopérer » et le domaine général « vivre-ensemble et citoyenneté ». Elle concerne cependant surtout la compétence transversale « structurer son identité », qui est présente au primaire mais absente au secondaire. Cette compétence veut amener l'élève à « reconnaître son appartenance à une collectivité » (MEQ, 2006a, p. 33). Cette

qualité du citoyen démocratique ne trouve toutefois pas d'écho dans les programmes disciplinaires du primaire, mais interpelle quelques éléments des programmes Histoire et éducation à la citoyenneté et Monde contemporain, au secondaire, en lien avec la participation à la vie collective. On peut également la lier indirectement à l'appel constant à affirmer les valeurs démocratiques. Malgré cela, ces valeurs démocratiques sont rarement énoncées. L'analyse thématique a permis de repérer des précisions dans les programmes du domaine Univers social (Géographie, Histoire et éducation à la citoyenneté, Histoire du Québec et du Canada, Monde contemporain), au secondaire, pour dresser un portrait plus précis des valeurs ciblées par le projet d'éducation à la citoyenneté. Ainsi, selon les qualificatifs trouvés dans ces documents, la personne citoyenne est « membre de la société », « engagée », « active », « autonome », « capable de s'adapter ». Elle « agit de manière responsable », elle « prend la parole de manière démocratique pour résoudre des conflits », elle « maîtrise la langue », « se soucie des autres », est « ouverte d'esprit et ouverte sur le monde », elle « respecte la diversité », elle est « coopérative », « solidaire », elle « respecte les droits individuels et collectifs », elle « partage des valeurs et principes démocratiques et de la société québécoise » (non nommés), ainsi qu'une « culture commune », elle « respecte le bien commun », et est « capable de réfléchir ».

### Savoir-faire



La **reconnaissance et la valorisation des divers points de vue** touchent de près à trois compétences transversales prévues au primaire et au secondaire, soit « exercer son jugement critique », « exploiter l'information » et « coopérer », lesquelles insistent sur l'importance de se faire une opinion en explorant divers points de vue, de relativiser son jugement en le comparant à celui d'autrui, de sélectionner des

sources d'information diversifiées et pertinentes, et d'échanger son point de vue avec autrui tout en se montrant ouvert aux divergences d'opinion. Cette qualité du citoyen démocratique ne trouve toutefois pas d'écho dans les domaines généraux de formation, mais est très liée aux compétences « réfléchir sur des questions éthiques » et « pratiquer le dialogue » des programmes Éthique et culture religieuse du primaire et du secondaire. Par ailleurs, le cours Monde contemporain contribue aussi au développement de ce savoir-faire en amenant l'élève à prendre position sur un enjeu du monde contemporain, à examiner des points de vue relatifs à cet enjeu et à en débattre en faisant preuve d'ouverture.

De son côté, la **formulation de questions pour mieux comprendre une situation** est quelque peu liée aux compétences transversales « exploiter l'information » et « exercer son jugement critique », qui visent à amener l'élève à cerner et à formuler des questions de réflexion. Au primaire et au secondaire, elle interpelle un élément lié à la pratique du dialogue mis en évidence dans le cours Éthique et culture religieuse, soit : savoir « formuler des questions de clarification » (MEQ, 2006a, p. 307) lorsque l'élève interagit avec les autres. Elle est aussi abordée en Histoire et éducation à la citoyenneté, à travers la compétence disciplinaire « interroger une réalité sociale dans une perspective historique » (PFEQ, 2006b, p. 344), qui vise à amener les élèves à formuler des questions faisant des liens entre le passé et le présent, notamment. Il demeure que ce savoir-faire trouve assez peu d'écho dans le Programme de formation de l'école québécoise en comparaison, notamment, avec la **présentation d'un point de vue avec des arguments logiques**. Cette qualité interpelle la compétence transversale « exercer son

jugement critique » à travers les éléments relatifs à l'expression du jugement et à la construction de l'opinion. Elle se voit aussi très exploitée – au primaire comme au secondaire – en Éthique et culture religieuse, principalement à travers la composante « élaborer un point de vue étayé », qui invite l'élève à « ébaucher un point de vue », à « anticiper les objectifs et les clarifications à apporter » et à « valider son point de vue » (MEQ, 2006a, p. 308). Au secondaire, ce savoir-faire est développé dans le cours Monde contemporain, où l'élève est amené à débattre d'enjeux contemporains.

Pour sa part, la **production et le décodage des messages numériques et médiatiques**<sup>2</sup> n'a pas d'écho dans les compétences transversales et disciplinaires du primaire. Ce savoir-faire est en revanche au cœur du domaine général de formation « médias ».

Le Programme de formation de l'école québécoise énonce que : « [...] soucieuse de former des citoyens libres, autonomes et responsables, l'école doit donc entraîner les élèves à prendre une distance critique à l'égard des médias, à percevoir l'influence qu'ils exercent sur eux et à faire la distinction entre les situations virtuelles et les situations réelles. [...] Les médias sont également des sources de connaissance et l'école montre à l'élève comment les utiliser pour s'informer et pour communiquer. [L'élève] apprend à évaluer clairement ses besoins de documentation, à consulter divers médias, à vérifier l'exactitude des faits et la crédibilité de ses sources, et à organiser l'information recueillie. Il apprend aussi à transmettre des messages médiatiques, à expérimenter différents éléments du langage médiatique et à sélectionner la technique

<sup>2</sup>. Cette qualité se trouve aussi renforcée par le Cadre de référence de la compétence numérique du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019), selon lequel la compétence numérique se décline en douze dimensions phares, dont « Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique », qui apparaît comme l'une des deux dimensions centrales autour desquelles s'articulent les autres dimensions.

appropriée pour obtenir l'effet souhaité. Enfin, il se sensibilise au respect des droits individuels et collectifs autant dans sa consommation que dans sa production. » (MEQ, 2006a, p. 48)

Ces éléments sont aussi abordés dans le cours Monde contemporain, qui amène l'élève à prendre position vis-à-vis d'un enjeu du monde contemporain, à « considérer le traitement médiatique de l'enjeu », à « reconnaître les choix de certains médias dans le traitement de l'enjeu » et à « dégager l'influence des médias sur son opinion » (MEQ, 2006d, p. 16).

Enfin, l'**expression d'un point de vue différent de celui de la majorité** est peu abordée dans le Programme de formation de l'école québécoise. Tout au plus, cette qualité peut être liée indirectement aux compétences transversales « structurer son identité », au primaire, ainsi que « coopérer » et « exercer son jugement critique » au primaire et au secondaire, et exercée par l'entremise de la pratique du dialogue en Éthique et culture religieuse. Elle peut aussi être liée à la démarche d'analyse des problèmes dans le cours Monde contemporain, qui invite à systématiquement envisager les points de vue des divers acteurs impliqués dans un débat ou un enjeu.

### **Les référentiels de compétences à l'enseignement**

Pour terminer cette analyse des documents officiels, nous avons examiné les référentiels de compétence professionnelle du personnel enseignant et celui de la direction d'établissement. L'analyse du référentiel de la direction d'établissement ne nous a pas permis de relever d'élément significatif en matière d'éducation à la citoyenneté. Il souligne cependant l'importance, pour la direction d'établissement, de concerter les acteurs scolaires (dont les élèves) dans sa prise de décision

(MELS, 2008). Quant aux référentiels du personnel enseignant de 2001 et de 2020, ils offrent quelques pistes de compréhension à l'égard du type de citoyen que l'on souhaite former au Québec et, surtout, du rôle confié au personnel enseignant à cette fin.

#### **Le référentiel de 2001**

D'emblée, il importe de rappeler que le référentiel de 2001 fut mis en place dans le contexte de la dernière réforme des programmes d'études, connue sous le nom de Renouveau pédagogique. Il a donc été conçu dans le même contexte que le Programme de formation de l'école québécoise analysé dans les lignes précédentes. Or, ce référentiel reconnaît au personnel enseignant un rôle politique certain : « Le rôle de l'enseignante et de l'enseignant ne se limite pas aux seules questions didactico-pédagogiques liées aux apprentissages des élèves. En tant qu'acteur social, [l'enseignante ou l'enseignant] est au cœur d'enjeux sociaux, politiques, économiques et organisationnels qui ont un effet dans sa classe même et touchent [à] son rôle de maître et son comportement à l'égard de ses élèves. Les décisions qu'[elle ou] il prend au jour le jour ne sont pas que scolaires, elles ont aussi une signification sociale, politique et économique. C'est pourquoi [elle ou] il ne peut exercer de façon appropriée son rôle sans faire porter sa réflexion sur ces dimensions de son action. [Elle ou il] établit des relations entre les idées et les formes pédagogiques et l'histoire culturelle, et entre les procédés sociaux d'instruction, d'éducation et de socialisation. [Elle ou il] décèle la présence d'idéologies dans les formes scolaires (actuelles et passées) et les rapports de ces idéologies avec les éléments structurants de la société. » (MEQ, 2001, p. 67)

Ainsi, pour jouer ce rôle à l'égard de la formation du « bon citoyen » (MEQ, 2001, p. 52), l'enseignante ou l'enseignant doit amener les élèves notamment à participer à la prise de décision pour déployer leurs habiletés démocratiques. Cela peut prendre



forme autour de l'établissement des normes de fonctionnement de la classe, par exemple par l'entremise d'un conseil scolaire ou d'un conseil de classe. L'important, ici, est que la classe est perçue comme une microsociété « dans laquelle se reproduisent les mêmes tensions qui sont présentes dans la société (violence, racisme, sexisme, etc.) » – des tensions à partir desquelles les élèves doivent « apprendre à construire et à utiliser les attitudes et les comportements qui ne conduisent pas à l'exclusion. » (MEQ, 2001, p. 132)

### **Le référentiel de 2020**

Si le référentiel de 2001 offre quelques pistes de compréhension de la vision de l'État à l'égard de l'éducation à la citoyenneté et du rôle du personnel enseignant en la matière, comme vu précédemment, le référentiel de 2020 est pour sa part plus nébuleux. En fait, les principaux éléments avancés sur ce thème portent sur l'importance de mieux former le citoyen pour affronter des enjeux jugés d'actualité, lesquels sont formulés de la façon suivante : « pollution et détérioration accélérée des écosystèmes ; appauvrissement de la biodiversité ; migrations ; impact des innovations technologiques et des médias sociaux sur la démocratie ; surconsommation ; vieillissement de la population, particulièrement dans les sociétés développées, etc. » (MEQ, 2020, p. 14).

Ainsi, il est attendu de la personne enseignante qu'elle maîtrise relativement bien ces enjeux et qu'elle sensibilise les élèves à leur égard. Par ailleurs, dans un contexte de diversification de la société québécoise, on s'attend à ce que le personnel enseignant veille à promouvoir une école égalitaire, inclusive et ouverte à tous. Dans cette perspective, ce référentiel semble adopter une posture plus inclusive que le précédent, en consacrant davantage d'attention à l'intégration

des perspectives autochtones dans l'enseignement, à la diversité croissante, à la diversification des structures familiales et aux identités de genre. La présence de ces éléments montre une prise en compte des enjeux contemporains à l'égard des inégalités, favorisant ainsi une approche de l'intersectionnalité. Le thème de la citoyenneté numérique<sup>3</sup> occupe aussi une place importante dans ce nouveau référentiel : « [...] l'éducation au numérique, conçu non seulement comme une technologie, mais aussi comme une forme de littératie et une pratique sociale, représente désormais une responsabilité importante de l'école et du personnel enseignant, ainsi que le décrit le Cadre de référence de la compétence numérique » (MEQ, 2020, p. 17).

Cela dit, ce référentiel demeure relativement flou sur sa vision de la citoyenneté. Tout au plus, il souligne qu'il faut « susciter chez les élèves l'esprit critique, la mise à distance et la réflexivité à l'égard de l'environnement immédiat, de l'univers médiatique et numérique, des phénomènes sociaux, scientifiques, artistiques, éthiques et politiques ainsi que des productions culturelles du passé et du présent. » (MEQ, 2020, p. 49)

<sup>3</sup>. Selon Sydney Jones et Susannah Fox (2009), cités et traduits par Amélie Lemieux : « Le concept de citoyenneté numérique est basé sur le développement des compétences, de l'engagement, et de la créativité des jeunes dans un contexte d'apprentissage en ligne. » Il implique aussi la « littératie numérique », qui se définit comme « une compréhension des limites entre les blagues, les taquineries, les actions inoffensives, et les comportements criminels. » [En ligne] <https://www.mcgill.ca/definetheline/fr/citoyennete-numerique>.

## Constats et pistes de réflexion

L'analyse présentée dans les lignes précédentes a permis de mettre en relief un certain nombre d'éléments structurant l'éducation à la citoyenneté au Québec.

D'abord, la Loi sur l'instruction publique prévoit la mise en place de politiques d'initiation à la démocratie par les centres de services scolaires. Si très peu de recherches se sont intéressées à la mise en œuvre de ces politiques et à leur effet pour les milieux et les élèves au Québec, des études, menées à travers le monde, tendent à montrer que la participation des élèves à la gouvernance scolaire et au processus décisionnel comporte plusieurs effets positifs sur les élèves comme sur les écoles. Par exemple, Mager et Nowak (2012) suggèrent qu'il existe des effets positifs sur les aptitudes des élèves à la vie quotidienne, sur leur estime de soi et leur statut social, sur leurs aptitudes démocratiques et citoyennes, ainsi que sur les relations élève-adulte et le fonctionnement de

l'école. Au Québec, Pache-Hébert (2009) s'est aussi intéressée à la contribution des comités d'élèves au primaire. Son étude lui avait alors permis de relever des défis dans la mise en œuvre de cette structure démocratique, par exemple à l'égard du partage du pouvoir entre les élèves et les membres du personnel ou par rapport à l'engagement de l'ensemble des élèves de l'école dans le processus démocratique. Ces défis confirment toute l'importance de former adéquatement les responsables de ces comités d'élèves et de s'assurer qu'ils aient de réels pouvoirs, sans quoi on risque d'augmenter – plutôt que de prévenir – le cynisme des élèves envers les instances démocratiques. Cela explique sans aucun doute pourquoi Élections Québec et l'Assemblée nationale du Québec insistent sur ces dimensions à travers leur programme *Vox populi: Ta démocratie à l'école !*, offert aux écoles québécoises francophones.

## Vox populi

Le programme *Vox populi : Ta démocratie à l'école !* accompagne les écoles primaires et secondaires qui souhaitent donner une voix à leurs élèves au cœur de la vie démocratique de leur établissement. Ce programme, offert conjointement par Élections Québec, l'Assemblée nationale du Québec et la Fondation Jean-Charles-Bonenfant depuis 2015, a permis à plus de 26 650 jeunes de s'investir dans les activités de leur conseil d'élèves et de vivre une expérience d'engagement positive.

Le conseil d'élèves est une instance démocratique qui permet à l'école d'être à l'écoute de ses élèves, et qui permet aux élèves de faire entendre leur voix sur les sujets liés à leur vie scolaire. Il contribue au développement d'un milieu de vie imprégné d'ouverture, de transparence et de dialogue. Les élèves y font plusieurs apprentissages. En élisant leurs représentantes et représentants, ils et elles se familiarisent avec le processus électoral et prennent conscience que leurs idées peuvent avoir une portée et contribuer à changer les choses. Les jeunes membres du conseil s'investissent dans

la réalisation de projets qui ont une incidence sur leur milieu et s'initient au processus de prise de décision.

La participation des élèves à la vie démocratique peut prendre plusieurs formes. Ainsi, conformément à la Loi sur l'instruction publique, la présence de deux élèves du deuxième cycle du secondaire au sein du conseil d'établissement de l'école, et la consultation des élèves au moins une fois par année, sont d'autres façons de faire une place de choix à la voix des élèves. Le programme *Vox populi : Ta démocratie à l'école !* est une invitation à explorer les diverses possibilités qu'offre le milieu scolaire pour faire vivre la démocratie. Les écoles inscrites reçoivent gratuitement une trousse d'accompagnement comprenant, entre autres, un guide pour la personne responsable du conseil d'élèves, des outils pédagogiques pour les membres du conseil et du matériel électoral (urnes, isolements, affiches électorales). Elles ont également accès à des formations et à un service-conseil personnalisé pour outiller les jeunes élus et élus, leurs responsables, les directions et les membres de l'équipe-école. À ce jour, plus de 680 écoles ont participé au programme dans toutes les régions du Québec.

Par ailleurs, les éléments relevés au sein du Programme de formation de l'école québécoise permettent de constater que la majorité des qualités du citoyen démocratique devraient être exercées dans les classes du primaire et du secondaire, alors qu'une analyse du référentiel de compétences à l'enseignement permet de constater qu'aucune compétence particulière à cet égard n'est attendue du personnel enseignant, bien que les préoccupations pour l'inclusion en soient une manifestation. Notre analyse permet aussi de constater que les trois types de citoyenneté se trouvent développés par le programme de formation de l'école québécoise, mais de manière inégale, comme en témoigne l'analyse présentée dans les tableaux en annexe. À travers les savoirs, savoir-faire et savoir-être, la citoyenneté responsable est très présente. Il en va de même de la citoyenneté participative, notamment dans les

projets extracurriculaires (ex.: conseil d'élèves), et de la citoyenneté orientée vers la justice, qui se trouve mise en valeur sur le plan des compétences, attitudes et valeurs, mais beaucoup moins sur celui de l'analyse critique des problèmes et des solutions à y apporter.

D'abord, concernant les **savoirs**, les connaissances relatives aux droits et aux devoirs ainsi qu'au fonctionnement des institutions démocratiques sont surtout couvertes – au primaire comme au secondaire – par le domaine de l'univers social et abordées dans une perspective historique. La compréhension de certains déterminants sociaux des inégalités est pour sa part peu traitée au primaire, mais trouve des assises dans plusieurs programmes du secondaire, à la fois en Univers social et en Éthique et culture religieuse. On peut donc se questionner sur cette façon de répartir et

d'orienter l'apprentissage de ces connaissances. Par exemple, serait-il souhaitable de se pencher sur les droits et devoirs aussi dans une perspective juridique ou, encore, d'aborder le fonctionnement des institutions démocratiques sous les angles politique et sociologique ? Par ailleurs, faudrait-il amener les élèves à se questionner davantage sur les inégalités sociales dès le primaire ?

Ensuite, les **savoir-être** sont surtout l'apanage du cours Éthique et culture religieuse du primaire, auquel s'ajoute le cours Monde contemporain au secondaire. Par exemple, l'écoute des autres, l'empathie et l'ouverture d'esprit figurent comme des éléments importants du cours d'Éthique et culture religieuse, particulièrement en ce qui concerne la compétence relative au dialogue. Il en va de même du sens de la communauté pour le cours Monde contemporain. Aussi, la prise de conscience de l'incidence de ses choix et comportements à l'échelle mondiale est surtout portée par le domaine général « environnement et consommation ». Or, ces observations entraînent quelques questionnements. D'abord, les recherches conduites au sujet des compétences transversales et des domaines généraux de formation tendent à indiquer que les milieux ont éprouvé de la difficulté à mettre en œuvre des pratiques tenant compte de ces nouvelles composantes du curriculum qui cherchent à dépasser le cloisonnement disciplinaire (Deslandes, Joyal et Rivard, 2011 ; CSE, 2007). De plus, il importe de rappeler que la moitié des unités prévues pour le cours Monde contemporain a été amputée à la suite de la création du cours d'Éducation financière, dont la portée citoyenne est beaucoup moins affirmée (CSE, 2017). Prenant acte de ces éléments, on peut se demander si le curriculum permet bien de conduire au développement des qualités du citoyen démocratique relatives au savoir-être. Le cours Monde contemporain arrive-t-il toujours à remplir son mandat depuis l'amputation de la moitié de

ses unités d'enseignement ? Peut-on vraiment miser sur les domaines généraux de formation et les compétences transversales pour augmenter ces qualités ou faudrait-il veiller à arrimer les savoirs, savoir-être et savoir-faire à des programmes disciplinaires ?

Le cours Éthique et culture religieuse joue aussi un rôle important au primaire pour le développement des **savoir-faire** citoyens, de même que les cours de Géographie de premier cycle et, surtout, Monde contemporain pour le secondaire. Ces savoir-faire sont effectivement au cœur de la reconnaissance et de la valorisation des divers points de vue, de la formulation de questions pour mieux comprendre une situation, de la présentation d'un point de vue avec des arguments logiques, ainsi que de la production et du décodage des messages numériques et médiatiques. Ce dernier élément est aussi au centre du domaine général « médias », qui, cependant, nécessiterait – comme le soulignaient Bégin et Landry (2016) – une revalorisation importante dans les diverses disciplines pouvant assumer l'éducation aux médias.

Enfin, de toutes les qualités du citoyen démocratique, celle qui trouve le moins d'assises dans le Programme de formation de l'école québécoise est sans doute la dernière, c'est-à-dire l'expression d'un point de vue différent de celui de la majorité. Cela conduit donc à réitérer l'importance de questionner la capacité du cours Monde contemporain à assumer son mandat depuis l'amputation de son nombre de crédits, ainsi qu'à réfléchir sur les répercussions réelles des compétences transversales et des domaines généraux sur la formation du citoyen. À ces questions s'ajoute celle de la dernière qualité du citoyen démocratique : Comment pourrait-on davantage amener l'élève à apprendre à exprimer un point de vue différent de celui de la majorité ?

Les études menées sur l'éducation à la citoyenneté au Québec tendent généralement à rapporter que les résultats de sa mise en œuvre sont mitigés : le personnel enseignant en Univers social manque souvent de connaissances et de compétences pour cultiver la citoyenneté à l'école, et il profite de très peu de matériel pédagogique et didactique à cette fin (Morel, 2007). Par ailleurs, des études semblent indiquer qu'il reconnaît davantage son mandat à l'égard des savoir-être, et ce, au détriment des savoirs et des savoir-faire (Karwera, 2012). Les enseignantes et l'enseignant d'histoire sondés par Moisan (2011) visaient le développement d'une citoyenneté minimale, plus près de la citoyenneté responsable : respect des droits et des libertés, respect des normes et règles de la vie en société. En contrepartie, le personnel enseignant en Éthique et culture religieuse reconnaît davantage son rôle, jugeant que la compétence pour le dialogue est indispensable à la vie citoyenne (Bertrand, 2020).

Enfin, l'annonce en 2021 de la refonte du cours Éthique et culture religieuse et de son remplacement par un cours intitulé Culture et citoyenneté québécoises représente sans doute l'occasion de jeter des bases solides sur lesquelles les programmes d'études pourront être développés, en vue de rehausser l'espace scolaire consacré à l'éducation à la citoyenneté. Pour ce faire, il est essentiel de se poser un certain nombre de questions fondamentales susceptibles d'alimenter les réflexions et de guider les finalités du nouveau cours afin de lui permettre de véritablement conduire à l'acquisition de compétences inhérentes à la participation à la vie en société et à la construction de la démocratie (Fabre 2018). Ces questions peuvent être présentées en trois volets.

En premier lieu, il importe que chacun se questionne sur sa vision de la cohésion dans un contexte de société pluraliste. Cette vision s'incarne

dans un premier volet normatif de socialisation où sont observés notamment les valeurs et principes communs de la société québécoise. Les questions centrales de ce premier volet pourraient être :

- Qu'est-ce qui nous rassemble ?
- Qu'est-ce qui nous distingue ?
- Comment vivre ensemble ?

En deuxième lieu, il faut se questionner sur sa vision de la construction de la démocratie. Cette vision se reflète notamment dans l'étude des enjeux et renvoie à la transformation sociétale (Fabre, 2018 ; Clark et Case, 2008). Divers modèles de participation citoyenne peuvent ici être mis de l'avant, allant de la sensibilisation à la solidarité en passant par le questionnement et la transformation des structures en place, dont l'école (Knowles et Clark, 2020 ; Westheimer et Kahne, 2004). Les questions centrales pourraient cette fois être :

- Qu'est-ce qui ne fonctionne pas dans notre société et dans notre monde ?
- Comment mieux vivre ensemble ?

En dernier lieu, il faut que l'on se questionne sur sa vision du développement individuel. Cette dernière vision renvoie aux savoirs, aux habiletés et aux compétences nécessaires à l'agir citoyen, qui se traduisent par une multitude de savoirs (principes, valeurs, institutions, etc.), par le développement d'une pensée critique et par la capacité à délibérer au nom d'un idéal émancipateur (Éthier, Lefrançois et Audigier, 2018 ; Fabre, 2018 ; Galichet, 2018). Les questions centrales pourraient enfin être :

- Quelle est ma place dans la société et dans le monde ?
- Comment puis-je intervenir dans cette société ?
- Quel est mon pouvoir d'agir ?

À notre avis, ces questions devront guider les réflexions futures à l'égard de l'éducation à la citoyenneté au Québec.

## Références

Bégin, M. et Landry, N. (2016). « Le Programme de formation de l'école québécoise ». Dans Normand Landry et Anne-Sophie Letellier (dir.). *L'éducation aux médias à l'ère numérique : entre fondations et renouvellement* (p. 83-98). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.

Bertrand, C. (2020). *La pratique du dialogue en éthique et culture religieuse au secondaire telle que comprise et vécue par des enseignantes et des enseignants* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke).

Case, R. et Clark, P. (2008). *The Anthology of Social Studies: Issues and Strategies for Elementary Teachers*. Vancouver, Colombie-Britannique : Pacific Educational Press.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Commission scolaire de Montréal (2012). *Politique relative à l'initiation des élèves à la démocratie scolaire*. Montréal, Québec : CSDM.

Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *L'éducation financière obligatoire en cinquième secondaire : enjeux et recommandations : Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Deslandes, R., Joyal, F. et Rivard, M.-C. (2011). « Représentations sociales des parents et des enseignants du secondaire à propos des compétences transversales », *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), p. 403-422.

Élections Québec (2020a). *Vox Populi : Ta démocratie à l'école !* [en ligne] [www.voxpopuli.quebec/programme.php](http://www.voxpopuli.quebec/programme.php).

Élections Québec (2020b). *Apprendre et vivre la démocratie à l'école*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Audigier, F. (2018). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.
- Fabre, M. (2018). « Savoir et valeur. Pour une conception émancipatrice des « Éducatifs à » », *Éducation et socialisation*, 48 [en ligne] <http://journals.openedition.org/edso/3008>
- Galichet, F. (2018). « L'émancipation par le savoir : à quelles conditions ? », *Recherches en éducation*, 34 [en ligne] URL : <http://journals.openedition.org/ree/1827>.
- Gaudet, S., Boyer, S. et Gaudet, J. (2017), « Les qualités du citoyen démocratique », document de travail [En ligne] <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/37092/1/GaudetBoyerGaudet%282017%29.pdf>.
- Godbout, A. (2017). *Pour une démocratie engagée*. Québec, Québec : Assemblée nationale du Québec.
- Karwera, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire* (thèse de doctorat, UQAC).
- Knowles, R. T. et Clark, C. H. (2018). « How common is the common good? », *Teaching and Teacher Education*, (71), p. 12-23.
- Lemieux, O. (2021). *Genèse et legs des controverses liées aux programmes d'histoire du Québec (1961-2013)*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lemieux, O. et Bernatchez, J. (2020). « Pour une éducation politique au service de la démocratie. Dans Institut du Nouveau Monde (dir.) », *L'État du Québec : la relance du Québec en 25 thèmes*, p. 128-132. Montréal, Québec : Del Busso.
- Loi sur l'instruction publique. Éditeur officiel du Québec*. (2022, 2 février) [en ligne] <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3>.
- Mager, U. et Nowak, P. (2012). « Effects of student participation in decision making at school », *Educational Research Review*, 7, p. 38-61.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations ; les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise – éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise – enseignement secondaire – premier cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006c). *Programme de formation de l'école québécoise – enseignement secondaire – deuxième cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006d). *Programme de formation de l'école québécoise – enseignement secondaire – monde contemporain*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Moisan, S. (2011). « Démocratie, individualisme et citoyenneté minimale – représentations sociales d'enseignants d'histoire au secondaire ». Dans Éthier, M.-A., Cardin J.-F. (dir.). *Enseigner et apprendre l'histoire : Manuels, enseignants et élèves*, p. 209-238. Canada : Éditions Multimondes.

Morel, M. (2007). *Étude de cas portant sur les enseignantes et les enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté dans le contexte de la réforme au secondaire* (mémoire de maîtrise, UQAR).

Ouellet, F. (2002). « L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions », *VEI Enjeux* (129), p. 146-167.

Pache-Hébert, C. (2009). *Le comité d'élèves au centre d'une éducation à la citoyenneté à l'école primaire* (mémoire de maîtrise, UQAM).

*Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Éditeur officiel du Québec (2022, 2 février) [en ligne] <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/I-13.3,%20r.%208>.

*Règlement sur les autorisations d'enseigner*. Éditeur officiel du Québec (2022, 2 février) [en ligne] <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/I-13.3,%20r.%202%20/#:~:text=Une%20autorisation%20d'enseigner%20peut,1985%2C%20c>.

Rocher, G. (2004). « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'histoire politique* (2), p. 117-128.

Tardif, M. et Bourgeault, G. (2021). « Repenser et relancer l'école publique », *La Presse* [en ligne] <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2021-01-18/repenser-et-relancer-l-ecole-publique.php>

Tremblay, B. (2010). *Discipline « Éducation à la citoyenneté » dans le programme de formation de l'école québécoise : une évaluation critique* (mémoire de maîtrise en philosophie, Université Laval).

Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). « What Kind of Citizen? The Politics of Educating For Democracy », *American Educational Research Journal*, 41(2), p. 237-269.



# Annexe

## Ancrages en éducation à la citoyenneté démocratique dans le Programme de formation de l'école québécoise

Depuis plus de 30 ans, Élections Québec met en œuvre une diversité d'initiatives en matière d'éducation à la démocratie. Au cours des trois dernières années, elle a intensifié ses actions en milieu scolaire pour favoriser l'introduction de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans le parcours de tous les élèves du Québec. Elle a d'abord publié le mémoire *Apprendre et vivre la démocratie à l'école*, dans le cadre de la révision du programme d'études *Éthique et culture religieuse*. Puis, elle a élaboré une stratégie afin d'examiner les possibilités qu'offrent l'école et les autres acteurs du milieu pour favoriser les apprentissages nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté active et responsable. Parmi les actions qu'elle a réalisées dans le cadre de cette stratégie, elle a analysé le Programme de formation de l'école québécoise afin d'y repérer les principaux éléments sur lesquels l'éducation à la citoyenneté démocratique peut s'appuyer. L'objectif est de former des citoyennes et citoyens démocratiques, c'est-à-dire des jeunes qui, grâce aux compétences acquises à l'école, sont en mesure de passer à l'action pour contribuer au bien commun et pour agir sur les sources d'inégalités. Ils ont aussi le souci de garantir les conditions nécessaires pour garder la démocratie vivante et pour assurer sa pérennité.

Pour effectuer ce travail, Élections Québec a utilisé le programme de formation de l'école québécoise du primaire et du secondaire, les tableaux-synthèses ainsi que la progression des apprentissages des différents programmes d'études. Elle a concentré son travail d'analyse sur les *12 qualités du citoyen démocratique*<sup>4</sup> retenues dans la recherche de Gaudet, Boyer et Gaudet (2017).

Les tableaux qui suivent présentent les éléments du programme de formation qui sont les plus susceptibles de soutenir le développement de chacune de ces qualités.

Dans le programme du primaire et dans celui du secondaire, les ancrages les plus évidents se trouvent dans :

- Les domaines généraux de formation : « vivre-ensemble et citoyenneté », « médias » et « environnement et consommation »;
- Les compétences transversales : « exercer son jugement critique », « coopérer », « exploiter l'information » et « structurer son identité »;
- Les domaines d'apprentissage : « univers social », composé de différents programmes (Géographie, Histoire et éducation à la citoyenneté, Histoire du 20<sup>e</sup> siècle, Monde contemporain) et « développement de la personne », avec le programme Éthique et culture religieuse.

Ces éléments sont présentés dans les tableaux. Cependant, chaque domaine peut contribuer à l'apprentissage des connaissances et des compétences nécessaires pour exercer une citoyenneté active et responsable, même s'ils ne sont pas répertoriés ici. En effet, ces contenus peuvent être abordés dans le cadre d'un cours de français, à l'écrit ou à l'oral; donner lieu à une expression artistique; ou servir de contexte à une résolution de problème en mathématiques. Les possibilités sont nombreuses.

Étant donné l'intérêt de ses partenaires pour ce document de travail, Élections Québec le rend disponible à un plus large public. Ces tableaux ne prétendent pas fournir une image exhaustive de ce qu'on peut réaliser en milieu scolaire; ils cherchent plutôt à rendre visibles les liens potentiels entre le programme de formation de l'école québécoise et l'éducation de citoyennes et citoyens démocratiques.

Cette analyse a permis à Élections Québec de se pencher, par la suite, sur l'élaboration d'un profil de sortie des jeunes citoyens démocratiques, afin de déterminer les gestes clés qu'ils devraient maîtriser, à l'aube de l'âge adulte, pour maintenir notre démocratie vivante et en santé.

<sup>4</sup>. Gaudet, Stéphanie, Stéphanie Boyer et Judith Gaudet. « Les qualités du citoyen démocratique », 22 décembre 2017. <https://doi.org/10.20381/RUOR-21364>.

## ANNEXE Tableaux - Enseignement primaire

Les tableaux qui suivent présentent les éléments du programme de formation qui sont les plus susceptibles de soutenir le développement de chacune des qualités du citoyen démocratique retenues dans la recherche de Gaudet, Boyer et Gaudet (2017). Ces tableaux ne prétendent pas fournir une image exhaustive de ce qu'on peut réaliser en milieu scolaire; ils cherchent plutôt à rendre visibles les liens potentiels entre le programme de formation de l'école québécoise et l'éducation de citoyennes et citoyens démocratiques.

### LES SAVOIRS

#### Connaître ses droits et ses devoirs

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : Vivre-ensemble et citoyenneté	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processus démocratique d'élaboration des règles dans la vie scolaire, municipale et nationale.</li> <li>Acteurs de la vie démocratique (individus, représentants, groupes d'appartenance) et respect des personnes dans leur rôle.</li> <li>Droits et responsabilités liés aux institutions démocratiques.</li> </ul>
Culture de la paix	<ul style="list-style-type: none"> <li>Égalité des droits et droit à la différence des individus et des groupes.</li> </ul>
DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : Médias	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relatifs aux médias	<ul style="list-style-type: none"> <li>Liberté d'expression.</li> <li>Vie privée et réputation.</li> <li>Propriété intellectuelle.</li> </ul>

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre intellectuel</i> - Exploiter l'information	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
S'approprier l'information	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes.</li> <li>Discerner l'essentiel de l'accessoire.</li> <li>Sélectionner les sources pertinentes.</li> <li>Recouper les éléments d'information provenant de diverses sources.</li> </ul>
Tirer profit de l'information	<ul style="list-style-type: none"> <li>Répondre à des questions à partir de l'information recueillie.</li> <li>Formuler des questions.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Connaissances inscrites dans la progression des apprentissages
Lire l'organisation d'une société sur son territoire	Établir des liens entre des caractéristiques de la société et l'aménagement de son territoire	<p><b>Connaissances liées à l'organisation d'une société sur son territoire</b></p> <p><b>F La société québécoise vers 1905 (3<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indiquer le mode de sélection des dirigeants : le peuple élit des députés.</li> <li>Indiquer le mode de prise de décision : les députés votent des lois.</li> <li>Nommer une institution : l'Assemblée législative.</li> </ul> <p><b>G La société québécoise vers 1980 (3<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indiquer le mode de sélection des dirigeants : le peuple élit des députés.</li> <li>Indiquer le mode de prise de décision : les députés votent des lois.</li> <li>Nommer une institution : l'Assemblée nationale.</li> </ul>
Interpréter le changement dans une société et sur son territoire	Relever les principaux changements survenus dans l'organisation d'une société et de son territoire	<p><b>Connaissances liées au changement dans une société sur son territoire</b></p> <p><b>F La société québécoise entre 1905 et 1980 (3<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indiquer des événements marquants de cette période : instauration de chartes des droits et libertés.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Éthique et culture religieuse</b>	
Compétence disciplinaire	Connaissances inscrites dans la progression des apprentissages
Réfléchir sur des questions éthiques	<p><b>Connaissances liées aux thèmes en éthique</b></p> <p><b>B Des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants (1<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nommer des responsabilités qui peuvent être assumées par différents membres d'une famille.</li> <li>Nommer des responsabilités qui peuvent être assumées par différentes personnes à l'école.</li> </ul> <p><b>D Des exigences de la vie de groupe (2<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nommer des rôles et des responsabilités qui peuvent être assumés par les membres d'un groupe. (p. ex. : mémoriser son texte pour une pièce).</li> </ul> <p><b>F De exigences de la vie en société (3<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Expliquer comment des valeurs ou des normes balisent la vie en société.</li> <li>Nommer des liens possibles entre un droit et une responsabilité.</li> </ul>

## Connaître le fonctionnement des institutions sociales

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : <b>Vivre-ensemble et citoyenneté</b>	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processus démocratique d'élaboration des règles dans la vie scolaire, municipale et nationale.</li> <li>Acteurs de la vie démocratique (individus, représentants, groupes d'appartenance) et respect des personnes dans leur rôle.</li> <li>Droits et responsabilités liés aux institutions démocratiques.</li> </ul>
Culture de la paix	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination ou d'exclusion.</li> </ul>

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre intellectuel</i> - <b>Exploiter l'information</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
S'approprier l'information	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes.</li> <li>Discerner l'essentiel de l'accessoire.</li> <li>Sélectionner les sources pertinentes.</li> <li>Recouper les éléments d'information provenant de diverses sources.</li> </ul>
Tirer profit de l'information	<ul style="list-style-type: none"> <li>Répondre à des questions à partir de l'information recueillie.</li> <li>Formuler des questions.</li> </ul>
COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre personnel et social</i> - <b>Structurer son identité</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
S'ouvrir aux stimulations environnantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Augmenter son bagage culturel par les échanges, la lecture et œuvres médiatiques.</li> </ul>
Prendre conscience de sa place parmi les autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconnaître son appartenance à une collectivité.</li> <li>Manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Connaissances inscrites dans la progression des apprentissages
Lire l'organisation d'une société sur son territoire	Établir des liens entre des caractéristiques de la société et l'aménagement de son territoire	<p><b>Connaissances liées à l'organisation d'une société sur son territoire</b></p> <p><b>B La société iroquoise vers 1500 (2<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indiquer le mode de sélection des dirigeants : les aînées désignent des chefs.</li> <li>Indiquer le mode de prise de décision : en conseil.</li> </ul> <p><b>D La société canadienne en Nouvelle-France vers 1745 (2<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indiquer le mode de prise de décision : de manière autoritaire par le roi de France ou son représentant dans la colonie (le gouverneur).</li> <li>Indiquer le mode de sélection des dirigeants : désignation par le roi de France.</li> <li>Indiquer les rôles des dirigeants présents dans la colonie : le gouverneur (p. ex. : chef des armées, relations avec les Amérindiens) et l'intendant (p. ex. : administrateur des finances, de la justice).</li> <li>Nommer une institution : le Conseil souverain.</li> </ul> <p><b>E La société canadienne vers 1820 (3<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indiquer le mode de sélection des dirigeants : le roi nomme un gouverneur et le peuple élit des députés.</li> <li>Indiquer le mode de prise de décision : les députés votent des lois et le gouverneur les approuve ou les rejette.</li> <li>Nommer une institution : la Chambre d'assemblée.</li> </ul> <p><b>F La société québécoise vers 1905 (3<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indiquer le mode de sélection des dirigeants : le peuple élit des députés.</li> <li>Indiquer le mode de prise de décision : les députés votent des lois.</li> <li>Nommer une institution : l'Assemblée législative.</li> </ul> <p><b>G La société québécoise vers 1980 (3<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indiquer le mode de sélection des dirigeants : le peuple élit des députés.</li> <li>Indiquer le mode de prise de décisions : les députés votent des lois.</li> <li>Nommer une institution : l'Assemblée nationale.</li> </ul>
Lire l'organisation d'une société sur son territoire	Préciser l'influence de personnages ou l'incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale	<p><b>Connaissances liées au changement dans une société sur son territoire</b></p> <p><b>E La société canadienne vers 1820 (3<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indiquer des événements marquants : instauration du parlementarisme.</li> </ul> <p><b>F La société québécoise vers 1905 (3<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indiquer des événements marquants : fédération canadienne.</li> </ul> <p><b>G La société québécoise vers 1980 (3<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indiquer des événements marquants : Révolution tranquille.</li> </ul>
Interpréter le changement dans une société et sur son territoire	Relever les principaux changements survenus dans l'organisation d'une société et de son territoire	<p><b>Connaissances liées à l'organisation d'une société sur son territoire</b></p> <p><b>C La société française et la société canadienne en Nouvelle-France entre 1645 et 1745. (2<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indiquer des changements survenus dans la société pendant cette période (p. ex. : organisation politique).</li> </ul> <p><b>D La société canadienne entre 1745 et 1820. (3<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indiquer des événements marquants de cette période (p. ex. : instauration du parlementarisme).</li> </ul> <p><b>E La société canadienne et la société québécoise entre 1820 et 1905. (3<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indiquer des événements marquants de cette période : fédération canadienne.</li> </ul> <p><b>F La société québécoise entre 1905 et 1980. (3<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indiquer des événements marquants de cette période : instauration des chartes de droits et libertés.</li> </ul>

## Comprendre certains déterminants sociaux des inégalités

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : Vivre-ensemble et citoyenneté	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
Culture de la paix	<ul style="list-style-type: none"> <li>Égalité des droits et droit à la différence des individus et des groupes.</li> <li>Conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination ou d'exclusion.</li> <li>Lutte contre la pauvreté et l'analphabétisme.</li> </ul>

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre intellectuel</i> - <b>Construire son jugement critique</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Construire son opinion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerner la question, l'objet de réflexion.</li> <li>• Apprécier les enjeux d'une question sur le plan logique, éthique ou esthétique.</li> <li>• Remonter aux faits, en vérifier l'exactitude et les mettre en perspective.</li> <li>• Explorer différentes options et points de vue possibles ou existants.</li> <li>• Adopter une position.</li> <li>• S'appuyer sur des repères logiques, éthiques ou esthétiques.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Éthique et culture religieuse</b>	
Compétence disciplinaire	Connaissances inscrites dans la progression des apprentissages
Réfléchir sur des questions éthiques	<p><b>Connaissances liées aux thèmes en éthique</b></p> <p><b>B Des exigences de l'interdépendance entre les êtres humains et les autres êtres vivants (1<sup>er</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner des exemples d'actions qui peuvent favoriser le bien-être des êtres vivants.</li> <li>• Donner des exemples d'actions qui peuvent nuire à des êtres vivants.</li> </ul> <p><b>D Des exigences de la vie de groupe (2<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer comment des comportements, des attitudes ou des actions peuvent favoriser la vie de groupe.</li> <li>• Expliquer comment des comportements, des attitudes ou des actions peuvent nuire à la vie de groupe.</li> <li>• Expliquer comment des valeurs balisent la vie de groupe.</li> <li>• Expliquer comment des normes balisent la vie de groupe.</li> <li>• Donner des exemples de situations où des valeurs ou des normes peuvent être remises en question, modifiées ou améliorées pour favoriser le vivre-ensemble (p. ex. : dévoiler un secret).</li> <li>• Nommer des conditions qui favorisent le bien-être personnel des membres d'un groupe (p. ex. : le partage du matériel dans la classe).</li> </ul> <p><b>E Des personnes membres de la société (3<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer comment les différences entre les personnes peuvent être source d'enrichissement.</li> <li>• Expliquer comment les différences entre les personnes peuvent être source de conflit.</li> <li>• Donner des exemples de préjugés, de généralisations ou de stéréotypes présents dans la société.</li> <li>• Nommer des effets que peuvent avoir des préjugés, des généralisations ou des stéréotypes (p. ex. : discrimination, rejet, injustice, catégorisation).</li> </ul> <p><b>F Des exigences de la vie en société (3<sup>e</sup> cycle)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indiquer ce qui permet de distinguer une action acceptable d'une action inacceptable (p. ex. : L'action entraîne-t-elle un préjudice, une blessure, un malaise, une injustice?).</li> <li>• Expliquer comment des actions ou des attitudes peuvent favoriser la vie en société.</li> <li>• Expliquer comment des actions ou des attitudes peuvent nuire à la vie en société.</li> <li>• Nommer des sources de tension ou de conflit dans la société (p. ex. : discrimination, interprétations différentes d'un règlement, inégalités sociales).</li> <li>• Expliquer comment des actions ou des attitudes peuvent diminuer les tensions ou les conflits dans la société.</li> </ul>

## LES SAVOIR-ÊTRE

### Être à l'écoute des autres et faire preuve d'empathie

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : <b>Vivre-ensemble et citoyenneté</b>	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
Engagement dans l'action, dans un esprit de coopération et de solidarité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leadership.</li> <li>• Dynamique d'entraide avec les pairs.</li> <li>• Projets d'action liés au vivre-ensemble.</li> </ul>

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre personnel et social</i> - <b>Coopérer</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accueillir l'autre avec ses caractéristiques.</li> <li>• Être attentif à l'autre et reconnaître ses intérêts et ses besoins.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Éthique et culture religieuse</b>	
Compétence disciplinaire	Éléments de contenus relatifs aux conditions favorables au dialogue
Pratiquer le dialogue	<b>Pistes pour favoriser le dialogue</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Écouter attentivement les propos d'une personne pour en décoder le sens.</li> <li>• Manifester de l'ouverture et du respect à l'égard de ce qui est exprimé.</li> <li>• Être attentif à ses manifestations non verbales de communication et à celles des autres.</li> </ul>

## Faire preuve d'ouverture d'esprit

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : <b>Vivre-ensemble et citoyenneté</b>	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
Engagement dans l'action, dans un esprit de coopération et de solidarité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principes, règles et stratégies du travail d'équipe.</li> <li>• Processus de prise de décision (consensus, compromis, etc.).</li> </ul>

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre personnel et social</i> - <b>Coopérer</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accueillir l'autre avec ses caractéristiques.</li> <li>• Être attentif à l'autre et reconnaître ses intérêts et ses besoins.</li> <li>• Échanger des points de vue avec l'autre, écouter et accueillir les divergences.</li> <li>• Adapter son comportement.</li> </ul>
Contribuer au travail coopératif	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participer aux activités de la classe et de l'école de façon active et dans un esprit de collaboration.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Éthique et culture religieuse</b>	
Compétence disciplinaire	Éléments de contenus relatifs aux conditions favorables au dialogue
Pratiquer le dialogue	<b>Pistes pour favoriser le dialogue</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accueillir diverses façons de penser.</li> </ul>

## Prendre conscience de l'impact de ses choix et de ses comportements à l'échelle mondiale

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : <b>Vivre-ensemble et citoyenneté</b>	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
Culture de la paix	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination ou d'exclusion.</li> </ul>

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : <b>Environnement et consommation</b>	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
Construction d'un environnement viable dans une perspective de développement durable	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation rationnelle des ressources en fonction des besoins de tous les êtres vivants.</li> <li>• Habitudes et attitudes visant la protection, la conservation et l'amélioration de l'environnement (actions personnelles et collectives de récupération, de recyclage et de réutilisation).</li> </ul>
Conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interdépendance des personnes, des peuples et de leurs réalisations ; provenance des divers produits consommés.</li> <li>• Conséquences de la mondialisation sur les cultures, les modes de vie et la répartition de la richesse.</li> <li>• Conditions de travail des producteurs de biens et de services, et moyens de les améliorer.</li> <li>• Choix de consommation dans le respect de la qualité de vie personnelle et collective.</li> </ul>
Présence à son milieu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaissance de l'interdépendance entre l'environnement et l'activité humaine.</li> </ul>
Stratégies de consommation et d'utilisation responsable de biens et de services	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sources d'influence liées à la consommation (médias, famille, amis, groupes, etc.)</li> <li>• Étapes d'une stratégie de consommation efficace (établir les objectifs, recueillir de l'information, calculer ses dépenses et les équilibrer en fonction de son budget).</li> </ul>

## Avoir le sens de la communauté

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : <b>Vivre-ensemble et citoyenneté</b>	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
Engagement dans l'action, dans un esprit de coopération et de solidarité	<ul style="list-style-type: none"> <li>Établissement de rapports égaux.</li> <li>Exercice de leadership ; dynamique d'entraide avec les pairs ; engagement dans des projets d'action communautaire.</li> </ul>

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre personnel et social</i> - <b>Coopérer</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Contribuer au travail coopératif	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participer aux activités de la classe et de l'école de façon active et dans un esprit de collaboration.</li> </ul>
COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre personnel et social</i> - <b>Structurer son identité</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Prendre conscience de sa place parmi les autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconnaître son appartenance à une collectivité.</li> </ul>

## LES SAVOIR-FAIRE

### Reconnaître et valoriser différents points de vue

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre intellectuel</i> - <b>Exercer son jugement critique</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Construire son opinion	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorer divers points de vue et options possibles ou existants.</li> </ul>
Relativiser son opinion	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparer son opinion à celle des autres.</li> </ul>
COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre intellectuel</i> - <b>Exploiter l'information</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
S'approprier l'information	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sélectionner les sources pertinentes.</li> <li>Recouper les éléments d'information provenant de diverses sources.</li> </ul>
COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre personnel et social</i> - <b>Coopérer</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contribuer à l'échange de points de vue, écouter l'autre et respecter les divergences.</li> <li>Être attentif à l'autre et reconnaître ses intérêts et ses besoins.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Éthique et culture religieuse</b>		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes
Réfléchir sur des questions éthiques	Cerner une situation d'un point de vue éthique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparer sa perception de la situation avec celle de ses pairs (1<sup>er</sup> cycle).</li> <li>• Comparer des points de vue (2<sup>e</sup> cycle).</li> <li>• Repérer des tensions ou des conflits de valeurs (3<sup>e</sup> cycle).</li> </ul>
Réfléchir sur des questions éthiques	Examiner quelques repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouver quelques repères présents dans divers points de vue (1<sup>er</sup> cycle).</li> <li>• En rechercher le rôle et le sens (1<sup>er</sup> cycle et 2<sup>e</sup> cycle).</li> <li>• Considérer d'autres repères (2<sup>e</sup> cycle et 3<sup>e</sup> cycle).</li> <li>• Comparer le sens de certains repères dans divers contextes (3<sup>e</sup> cycle).</li> </ul>
Pratiquer le dialogue	Élaborer un point de vue	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître l'existence de différentes façons de voir l'objet du dialogue (1<sup>er</sup> cycle et 2<sup>e</sup> cycle).</li> <li>• Exprimer sa façon de voir l'objet du dialogue (1<sup>er</sup> cycle et 2<sup>e</sup> cycle).</li> <li>• Ébaucher son point de vue ; Anticiper des objections et des clarifications à apporter ; Valider son point de vue (3<sup>e</sup> cycle).</li> </ul>
Pratiquer le dialogue	Interagir avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprimer son point de vue et écouter celui des autres (1<sup>er</sup> cycle).</li> <li>• Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres (2<sup>e</sup> cycle et 3<sup>e</sup> cycle).</li> <li>• Rendre compte des points de vue en présence et du sien (3<sup>e</sup> cycle).</li> </ul>
		<p><b>Pistes pour favoriser le dialogue</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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 et ce qui fait consensus.</li> <li>• Accueillir diverses façons de penser.</li> </ul>

### Formuler des questions pour mieux comprendre une situation

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre intellectuel</i> - <b>Exploiter l'information</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Tirer profit de l'information	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formuler des questions.</li> </ul>
COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre intellectuel</i> - <b>Exercer son jugement critique</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Construire son opinion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerner la question, l'objet de réflexion.</li> <li>• Remonter aux faits, en vérifier l'exactitude et les mettre en perspective.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Éthique et culture religieuse</b>		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes Éléments de contenu relatifs aux conditions favorables au dialogue
Pratiquer le dialogue	Interagir avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formuler des questions de clarification.</li> </ul>
		<p><b>Pistes pour favoriser le dialogue</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer de sa compréhension des idées émises par les autres.</li> </ul>

### Présenter son point de vue avec des arguments logiques

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre intellectuel</i> - <b>Exercer son jugement critique</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Construire son opinion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remonter aux faits, en vérifier l'exactitude et les mettre en perspective.</li> <li>• S'appuyer sur des repères logiques, éthiques ou esthétiques.</li> <li>• Prendre position.</li> </ul>
Exprimer son opinion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articuler et communiquer son point de vue.</li> <li>• Justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments.</li> </ul>



PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Éthique et culture religieuse</b>		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes
Réfléchir sur des questions éthiques	Organiser sa pensée ou cerner une situation d'un point de vue éthique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire la situation et la mettre en contexte (1<sup>er</sup> cycle).</li> <li>• Comparer des points de vue (2<sup>e</sup> cycle et 3<sup>e</sup> cycle).</li> <li>• Repérer des tensions ou des conflits de valeurs (2<sup>e</sup> cycle et 3<sup>e</sup> cycle).</li> <li>• Comparer sa perception de la situation avec celle de ses pairs. (2<sup>e</sup> cycle et 3<sup>e</sup> cycle).</li> </ul>
Pratiquer le dialogue	Interagir avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres (2<sup>e</sup> cycle et 3<sup>e</sup> cycle).</li> </ul>
Pratiquer le dialogue	Élaborer un point de vue	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ébaucher un point de vue (3<sup>e</sup> cycle).</li> <li>• Anticiper des objections et des demandes de clarification (3<sup>e</sup> cycle).</li> <li>• Valider son point de vue (3<sup>e</sup> cycle).</li> </ul>

## Produire et décoder des messages numériques et médiatiques

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : <b>Médias</b>	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
Conscience de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonctions des médias (information, divertissement, promotion, influence, propagande).</li> <li>• Influence positive ou négative des messages médiatiques sur sa vision du monde et sur son environnement quotidien.</li> </ul>
Appréciation des représentations médiatiques de la réalité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison entre les faits et les opinions.</li> <li>• Reconnaissance des messages sexistes, stéréotypés ou violents.</li> <li>• Écart entre la réalité et sa représentation virtuelle ou fictive.</li> </ul>
Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relativement aux médias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propriété intellectuelle.</li> <li>• Liberté d'expression.</li> <li>• Vie privée et réputation.</li> </ul>

## Exprimer un point de vue différent de celui de la majorité

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre personnel et social</i> - <b>Structurer son identité</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Prendre conscience de sa place parmi les autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élaborer ses opinions et ses choix.</li> </ul>
COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre personnel et social</i> - <b>Coopérer</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuer à l'échange de points de vue, écouter l'autre et respecter les divergences.</li> </ul>
COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre intellectuel</i> - <b>Exercer son jugement critique</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Exprimer son opinion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articuler et communiquer son point de vue.</li> <li>• Justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments.</li> </ul>
Relativiser son opinion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparer son opinion à celle des autres.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Éthique et culture religieuse</b>		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes
Pratiquer le dialogue	Interagir avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres (2<sup>e</sup> cycle et 3<sup>e</sup> cycle).</li> </ul>
Pratiquer le dialogue	Élaborer un point de vue	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper des objections et des demandes de clarification (3<sup>e</sup> cycle).</li> </ul>

## ANNEXE Tableaux - Enseignement secondaire

Les tableaux qui suivent présentent les éléments du programme de formation qui sont les plus susceptibles de soutenir le développement de chacune des qualités du citoyen démocratique retenues dans la recherche de Gaudet, Boyer et Gaudet (2017). Ces tableaux ne prétendent pas fournir une image exhaustive de ce qu'on peut réaliser en milieu scolaire; ils cherchent plutôt à rendre visibles les liens potentiels entre le programme de formation de l'école québécoise et l'éducation de citoyennes et citoyens démocratiques.

Les énoncés des domaines généraux de formation regroupent des éléments des deux cycles d'enseignement.

### LES SAVOIRS

#### Connaître ses droits et ses devoirs

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : <b>Vivre-ensemble et citoyenneté</b>	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
<b>Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus démocratique d'élaboration des règles dans la vie scolaire, municipale, nationale ou internationale.</li> <li>• Principes de la démocratie.</li> <li>• Chartes et lois fondamentales.</li> <li>• Acteurs de la vie démocratique et valorisation des rôles de chacun.</li> <li>• Autres idéologies et formes d'organisation politique.</li> <li>• Protection du citoyen et mécanismes de recours.</li> </ul>
<b>Engagement, coopération et solidarité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principes, règles et stratégies du travail d'équipe.</li> <li>• Processus de prise de décision (compromis, consensus, etc.).</li> <li>• Établissement de rapports égalitaires.</li> <li>• Recours au débat et à l'argumentation.</li> <li>• Leadership.</li> <li>• Dynamique d'entraide avec les pairs.</li> <li>• Projets d'action communautaire.</li> </ul>
<b>Contribution à une culture de la paix (1<sup>er</sup> cycle)</b> <b>Appropriation d'une culture de la paix (2<sup>e</sup> cycle)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaissance des conflits à l'échelle internationale.</li> <li>• Notion de pouvoir : situations de coopération et d'agression, phénomènes de taxage et de violence à l'école, gestion pacifique des rapports de pouvoir.</li> <li>• Interdépendance des personnes, des générations et des peuples.</li> <li>• Égalité des droits.</li> <li>• Compréhension des conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination ou d'exclusion.</li> <li>• Lutte contre la pauvreté et à l'analphabétisme.</li> <li>• Respect de la confidentialité, des promesses, des ententes ou des contrats.</li> </ul>
DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : <b>Médias</b>	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
<b>Appréciation des représentations médiatiques de la réalité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison entre les faits et les opinions.</li> <li>• Reconnaissance de l'impact tant positif que négatif des messages médiatiques.</li> </ul>
<b>Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relatifs aux médias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect de la propriété intellectuelle.</li> <li>• Défense de la liberté d'expression.</li> <li>• Respect de la vie privée et de la réputation d'autrui.</li> </ul>

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre intellectuel</i> - <b>Exploiter l'information</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
<b>Systématiser la quête d'information</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se donner des stratégies d'investigation.</li> <li>• En reconnaître l'intérêt et la pertinence.</li> <li>• Cerner l'apport de chacune des stratégies.</li> <li>• Être aux aguets, attentif aux données disponibles.</li> <li>• Recueillir soi-même de nouvelles données.</li> <li>• Multiplier les sources de renseignement et en recouper les éléments.</li> <li>• Rechercher de la documentation complémentaire.</li> </ul>
<b>S'approprier l'information</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes.</li> <li>• Distinguer l'essentiel de l'accessoire.</li> <li>• Sélectionner les sources pertinentes.</li> <li>• Juger de la validité de l'information à partir de critères.</li> <li>• Recouper les éléments d'information provenant de diverses sources.</li> <li>• Cerner l'apport de chacune des sources.</li> </ul>
<b>Tirer profit de l'information</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répondre à des questions à partir de l'information recueillie.</li> <li>• Relativiser ses connaissances antérieures.</li> <li>• Respecter les droits d'auteur.</li> <li>• Formuler des questions.</li> <li>• Réinvestir les données dans de nouveaux contextes.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Histoire et éducation à la citoyenneté</b>		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes
<b>Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire</b>	Établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relever des droits et des responsabilités des individus.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Éthique et culture religieuse</b>		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Connaissances inscrites dans la progression des apprentissages
<b>Réfléchir sur des questions éthiques</b>	<p>Analyser une situation d'un point de vue éthique</p> <p>Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social</p>	<p><b>Connaissances liées aux thèmes en éthique</b></p> <p><b>A La liberté</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Montrer à l'aide d'exemples comment les responsabilités, les droits et les devoirs limitent l'exercice de la liberté (ex. : la liberté d'exprimer ses opinions dans un journal étudiant ne soustrait pas l'auteur à l'obligation de ne pas nuire à la réputation d'autrui).</li> <li>• Formuler des questions éthiques sur la liberté (ex. : En quoi la liberté implique-t-elle des limites ?).</li> </ul>

## Connaître le fonctionnement des institutions sociales

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : <b>Vivre-ensemble et citoyenneté</b>	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
<b>Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus démocratique d'élaboration des règles dans la vie scolaire, municipale, nationale ou internationale.</li> <li>• Principes de la démocratie.</li> <li>• Chartes et lois fondamentales.</li> <li>• Acteurs de la vie démocratique et valorisation des rôles de chacun.</li> <li>• Droits et responsabilités des institutions démocratiques.</li> <li>• Autres idéologies et formes d'organisation politique.</li> <li>• Protection du citoyen et mécanismes de recours.</li> </ul>

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre intellectuel</i> - <b>Structurer son identité</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
<b>Prendre sa place parmi les autres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître son appartenance à une collectivité.</li> <li>• Manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : Histoire et éducation à la citoyenneté		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes
Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire	Établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cerner des valeurs et des principes découlant de réalités sociales.</li> <li>Reconnaître des lieux d'exercice de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique.</li> </ul>
Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire	Comprendre l'utilité d'institutions publiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>Examiner la nature, l'origine et le fonctionnement d'institutions publiques.</li> <li>Saisir la fonction de ces institutions.</li> <li>Cerner le rôle que chacun peut y jouer.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : Éthique et culture religieuse		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Connaissances inscrites dans la progression des apprentissage
Réfléchir sur des questions éthiques	<p>Analyser une situation d'un point de vue éthique</p> <p>Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social</p>	<p><b>Connaissances liées aux thèmes en éthique</b></p> <p><b>C L'ordre social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Montrer à l'aide d'exemples que l'ordre social repose sur des valeurs et des normes que se donnent des groupes, des institutions et des organisations.</li> <li>Décrire diverses formes de pouvoir exercées dans des groupes, des institutions ou des organisations (p. ex. : pouvoir autoritaire [imposition d'une volonté], pouvoir démocratique [prise en compte de la volonté de la majorité par l'élection de représentants]).</li> </ul>

## Comprendre certains déterminants sociaux des inégalités

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : Vivre-ensemble et citoyenneté	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
<p>Contribution à une culture de la paix (1<sup>er</sup> cycle)</p> <p>Appropriation d'une culture de la paix (2<sup>e</sup> cycle)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaissance des conflits à l'échelle internationale.</li> <li>Notion de pouvoir : situations de coopération et d'agression, phénomènes de taxage et de violence à l'école, gestion pacifique des rapports de pouvoir.</li> <li>Interdépendance des personnes, des générations et des peuples.</li> <li>Souci de l'application des principes relatifs à l'égalité des droits.</li> <li>Conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination ou d'exclusion.</li> <li>Lutte contre la pauvreté et à l'analphabétisme.</li> </ul>
DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : Environnement et consommation	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
Conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conséquences de la mondialisation sur les cultures, les modes de vie et la répartition de la richesse.</li> <li>Conditions de travail des producteurs de biens et de services.</li> <li>Consommation saine et solidaire et distribution équitable des ressources.</li> </ul>

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : Ordre intellectuel - Résoudre des problèmes	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Analyser les éléments d'une situation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cerner le contexte, en percevoir les éléments déterminants et les liens qui les unissent.</li> <li>Reconnaître les ressemblances avec des situations analogues résolues antérieurement.</li> <li>Saisir la structure du problème à résoudre.</li> </ul>
COMPÉTENCE TRANSVERSALE : Ordre intellectuel - Exercer son jugement critique	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Construire son opinion	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cerner la question, l'objet de réflexion.</li> <li>Apprécier les enjeux d'une question sur le plan logique, éthique ou esthétique.</li> <li>Remonter aux faits, en vérifier l'exactitude et les mettre en perspective.</li> <li>Explorer divers points de vue et options possibles ou existants.</li> <li>S'appuyer sur des repères logiques, éthiques ou esthétiques.</li> <li>Adopter une position.</li> </ul>
Relativiser son opinion	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparer son opinion à celle des autres.</li> <li>La reconsidérer.</li> <li>Évaluer la part de la raison et celle de l'affect dans sa démarche.</li> <li>Reconnaître ses préjugés.</li> <li>Reprendre sa démarche, au besoin.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : Géographie		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes
Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire	Montrer le caractère planétaire d'une réalité géographique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constaté comment une même réalité géographique se manifeste sur plusieurs territoires.</li> <li>• Reconnaître des inégalités ou des complémentarités selon le territoire.</li> <li>• Reconnaître les réseaux et les mouvements qui s'établissent entre les territoires.</li> </ul>
Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire	Examiner des actions humaines dans une perspective d'avenir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associer des actions humaines à des modes d'organisation sociale.</li> <li>• Montrer que des actions exercées par des humains sur un territoire ont des répercussions sur d'autres territoires.</li> <li>• En dégager des conséquences sur la planète en ce qui a trait à la gestion responsable et au développement durable.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : Histoire et éducation à la citoyenneté		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes
Interroger les réalités sociales dans une perspective historique	Se tourner vers le passé des réalités sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se questionner sur l'origine des réalités sociales.</li> <li>• S'enquérir du contexte de l'époque.</li> <li>• Se préoccuper des croyances, des attitudes et des valeurs de l'époque.</li> </ul>
Interroger les réalités sociales dans une perspective historique	Considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se questionner sur les réalités sociales à l'aide des repères de temps (chronologie, périodisation, antériorité, postériorité, synchronie).</li> <li>• S'enquérir d'éléments de continuité et de changement.</li> <li>• Se préoccuper des traces de ces réalités sociales dans le présent.</li> </ul>
Interroger les réalités sociales dans une perspective historique	Envisager les réalités sociales dans leur complexité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'enquérir de leurs divers aspects.</li> <li>• Se préoccuper d'avoir une vision globale.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : Histoire du 20 <sup>e</sup> siècle		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes
Interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique	Analyser une réalité sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en relation divers aspects de société.</li> <li>• Établir des causes.</li> <li>• Déterminer des conséquences.</li> <li>• Indiquer certains intérêts des acteurs en cause.</li> <li>• Reconnaître des rapports de force.</li> <li>• Utiliser diverses échelles de temps.</li> <li>• Dégager des éléments de continuité et de changement.</li> <li>• Appuyer son interprétation sur des arguments.</li> <li>• Tenir compte de diverses interprétations.</li> </ul>
Interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique	Établir l'apport de l'étude d'une réalité sociale à l'exercice de la citoyenneté	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dégager des principes, des valeurs et des croyances liés à des idéologies.</li> <li>• Dégager l'incidence de principes, de valeurs et de croyances sur l'action humaine.</li> <li>• Reconnaître des lieux d'exercice de principes, de valeurs et de croyances.</li> </ul>
		<p><b>Réalités sociales à l'étude :</b> Hégémonie européenne (impérialisme). Crises et conflits (totalitarisme). Un monde divisé (Guerre froide). Le monde au tournant du siècle (identité).</p>

PROGRAMME D'ÉTUDES : Monde contemporain		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes
Interpréter un problème du monde contemporain	Cerner le problème	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relever des manifestations du problème dans le monde.</li> <li>• Identifier des acteurs.</li> <li>• Établir des faits.</li> <li>• Préciser le contexte.</li> </ul>
Interpréter un problème du monde contemporain	Analyser le problème	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en relation divers aspects de société.</li> <li>• Identifier des causes.</li> <li>• Identifier des conséquences.</li> <li>• Relever divers points de vue.</li> <li>• Examiner des intérêts en cause.</li> <li>• Reconnaître des rapports de force.</li> </ul>
Interpréter un problème du monde contemporain	Porter un regard critique sur sa démarche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'interroger sur ce que la démarche a permis d'apprendre sur le problème.</li> <li>• Évaluer l'efficacité des stratégies utilisées.</li> <li>• Relever des difficultés éprouvées.</li> <li>• Identifier des moyens d'améliorer sa démarche.</li> </ul>
Interpréter un problème du monde contemporain	Envisager le problème dans sa globalité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparer des manifestations du problème.</li> <li>• Considérer le problème à diverses échelles.</li> <li>• Montrer le caractère mondial du problème.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Éthique et culture religieuse</b>		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Connaissances inscrites dans la progression des apprentissage
<b>Réfléchir sur des questions éthiques</b>	<p>Analyser une situation d'un point de vue éthique</p> <p>Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social</p> <p>Évaluer des options ou des actions possibles</p>	<p><b>Connaissances liées aux thèmes en éthique</b></p> <p><b>C L'ordre social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nommer des facteurs qui peuvent amener un changement de valeurs et de normes dans la société (p. ex. : les guerres, l'immigration, les médias, le progrès scientifique).</li> <li>• Montrer comment des valeurs peuvent inciter une personne ou un groupe à remettre en question ou à réaffirmer l'ordre social ou les lois (p. ex. : au nom de la justice, un peuple conteste le régime autoritaire au pouvoir ; au nom de la santé, un groupe d'élèves demande l'application rigoureuse de la loi antitabac).</li> <li>• Formuler des questions éthiques sur l'ordre social (p. ex. : Quels seraient les comportements à promouvoir ou à éviter devant une loi que l'on considère injuste ?).</li> <li>• Nommer des repères qui soutiennent et enrichissent la réflexion éthique sur l'ordre social (p. ex. : chartes, lois, règlements, personnes, médias).</li> </ul> <p><b>D La tolérance</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir des termes pouvant être associés à la tolérance (p. ex. : intolérance, indifférence, discrimination, ségrégation, racisme, xénophobie, accommodement raisonnable, diversité).</li> <li>• Donner des exemples de sujets d'actualité qui suscitent des tensions relatives à la tolérance (p. ex. : le mariage de conjoints de même sexe, l'intégration de personnes handicapées, les requêtes de groupes religieux).</li> <li>• Décrire, à partir de cas tirés de la littérature ou de l'actualité, des exemples de tolérance, d'intolérance ou d'indifférence.</li> <li>• Expliquer différentes réponses individuelles ou collectives à l'égard de cas tirés de la littérature ou de l'actualité qui suscitent des tensions relatives à la tolérance.</li> <li>• Nommer des repères qui soutiennent et enrichissent la réflexion éthique sur la tolérance (p. ex. : chartes, lois, règlements, personnes, médias).</li> </ul> <p><b>Éléments de contenu et exemples indicatifs :</b>  <i>La tolérance et ses limites :</i> l'intégration des personnes handicapées, des requêtes de groupes religieux, des types d'union matrimoniale, etc.  <i>Des réponses individuelles et collectives :</i> des aménagements particuliers, des accommodements raisonnables, la défense de l'identité culturelle, l'intégration culturelle, etc.</p> <p><b>D L'avenir de l'humanité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer certains défis actuels en matière de relations entre les êtres humains (p. ex. : l'écart entre les pays riches et les pays pauvres, les conséquences de la surpopulation).</li> <li>• Expliquer certaines actions ou options possibles face aux défis en matière de relations entre les êtres humains (p. ex. : le commerce équitable, le protectionnisme économique).</li> <li>• Expliquer certains défis actuels en matière de relations entre les êtres humains et l'environnement (p. ex. : l'exploitation des ressources naturelles, l'exploration spatiale, la recherche sur les manipulations génétiques et les OGM).</li> <li>• Donner des exemples de la façon dont certains repères peuvent baliser les actions des individus ou des groupes au regard de défis relativement à l'avenir de l'humanité.</li> </ul> <p><b>Éléments de contenu et exemples indicatifs :</b>  <i>Les relations entre les êtres humains :</i> les rapports entre les pays pauvres et les pays riches, la santé, l'éducation, le totalitarisme et la démocratie, etc.  <i>L'environnement :</i> les conditions climatiques, la faune et la flore, l'exploration spatiale, l'exploitation des ressources naturelles, etc.</p>

**LES SAVOIR-ÊTRE**

**Être à l'écoute des autres et faire preuve d'empathie**

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : <b>Vivre-ensemble et citoyenneté</b>	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
Engagement, coopération et solidarité	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dynamique d'entraide avec les pairs.</li> </ul>

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre personnel et social</i> - <b>Coopérer</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Interagir avec ouverture d'esprit dans divers contextes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Accueillir l'autre avec ses caractéristiques et reconnaître ses champs d'intérêt et ses besoins.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Éthique et culture religieuse</b>	
Compétence disciplinaire	Éléments de contenus relatifs aux conditions favorables au dialogue
Pratiquer le dialogue	<p><b>Pistes pour favoriser le dialogue</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Écouter attentivement les propos d'une personne pour en décoder le sens.</li> <li>Manifester de l'ouverture et du respect à l'égard de ce qui est exprimé.</li> <li>Être attentif à ses manifestations non verbales de communication et à celles des autres.</li> </ul>

**Faire preuve d'ouverture d'esprit**

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre personnel et social</i> - <b>Coopérer</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Contribuer au travail coopératif	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participer aux activités de la classe et de l'école de façon active et dans un esprit de collaboration.</li> <li>Tirer parti des différences pour atteindre un objectif commun.</li> <li>Participer aux activités de la classe et de l'école de façon active et dans un esprit de collaboration.</li> </ul>
Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Accueillir l'autre avec ses caractéristiques et reconnaître ses champs d'intérêt et ses besoins.</li> <li>Contribuer à l'échange de points de vue, écouter et respecter les divergences.</li> <li>Adapter son comportement aux personnes et à la tâche.</li> <li>Gérer les conflits.</li> </ul>

## Prendre conscience de l'impact de ses choix et de ses comportements à l'échelle mondiale

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : <b>Vivre-ensemble et citoyenneté</b>	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
Engagement, coopération et solidarité (1 <sup>er</sup> cycle)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processus de prise de décision (compromis, consensus, etc.).</li> </ul>
Appropriation à la culture de la paix (2 <sup>e</sup> cycle)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compréhension des conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination ou d'exclusion.</li> </ul>
DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : <b>Environnement et consommation</b>	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
Connaissance de l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conscience de l'interdépendance de l'environnement et de l'activité humaine.</li> <li>Connaissance des ressources renouvelables et non renouvelables.</li> </ul>
Construction d'un environnement viable dans une perspective de développement durable	<ul style="list-style-type: none"> <li>Souci de l'utilisation rationnelle des ressources.</li> <li>Lien entre la satisfaction des besoins des membres d'une collectivité et le territoire sur lequel ils évoluent.</li> <li>Habitudes et attitudes visant la protection, la conservation et l'assainissement de l'environnement.</li> </ul>
Consommation et utilisation responsable de biens et services	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaissance des sources d'influence liées à la consommation.</li> <li>Rapport critique à la publicité et à toute autre forme de propagande ou de manipulation.</li> <li>Souci de faire des choix éclairés en matière de consommation.</li> </ul>
Conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conséquences de la mondialisation pour les cultures, les modes de vie et la répartition de la richesse.</li> <li>Conditions de travail des producteurs de biens et de services.</li> <li>Distribution équitable des ressources.</li> </ul>

## Avoir le sens de la communauté

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : <b>Vivre-ensemble et citoyenneté</b>	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
Engagement, coopération et solidarité	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercice de leadership selon diverses modalités d'application.</li> <li>Dynamique d'entraide avec les pairs.</li> <li>Projets d'action communautaire.</li> </ul>

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre personnel et social</i> - <b>Coopérer</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Contribuer au travail coopératif	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participer aux activités de la classe et de l'école de façon active et dans un esprit de collaboration.</li> <li>Planifier et réaliser un travail avec les autres.</li> <li>Accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Histoire et éducation à la citoyenneté</b>		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes
Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire	Qualifier la participation à la vie collective	<ul style="list-style-type: none"> <li>Établir des liens entre l'action humaine et le changement social.</li> <li>Reconnaître les types d'actions possibles.</li> <li>Relever des occasions de participation sociale.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Monde contemporain</b>		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes
Prendre position sur un enjeu du monde contemporain	Envisager des occasions de participation sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconnaître des types d'actions possibles.</li> <li>Identifier des instances auprès desquelles des actions peuvent être amorcées.</li> <li>Établir un plan d'action.</li> </ul>



**LES SAVOIR-FAIRE**

**Reconnaître et valoriser différents points de vue**

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre intellectuel</i> – Coopérer	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contribuer à l'échange de points de vue, écouter l'autre et respecter les divergences.</li> </ul>
COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre intellectuel</i> – Exercer son jugement critique	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Construire son opinion	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorer différentes options et des points de vue possibles ou existants.</li> </ul>
Relativiser son opinion	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparer son opinion à celle des autres.</li> </ul>

**Faire preuve d'ouverture d'esprit**

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Éthique et culture religieuse</b>		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes Éléments de contenu relatifs aux conditions favorables au dialogue
Réfléchir sur des questions éthiques	Analyser une situation d'un point de vue éthique	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparer des points de vue.</li> <li>Expliquer des tensions ou des conflits de valeurs.</li> <li>Comparer la situation à d'autres situations similaires.</li> <li>Comparer son analyse de la situation avec celle de ses pairs.</li> </ul>
Réfléchir sur des questions éthiques	Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trouver les principaux repères présents dans divers points de vue.</li> <li>En rechercher le rôle et le sens.</li> <li>Considérer d'autres repères.</li> <li>Comparer le sens de certains repères dans divers contextes.</li> </ul>
Pratiquer le dialogue	Élaborer un point de vue étayé	<ul style="list-style-type: none"> <li>Approfondir sa compréhension de divers points de vue.</li> <li>Envisager diverses hypothèses.</li> </ul>
Pratiquer le dialogue	Interagir avec autrui	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres.</li> </ul>
		<p><b>Pistes pour favoriser le dialogue</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>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 et ce qui fait consensus.</li> <li>Accueillir diverses façons de penser.</li> </ul>

**Formuler des questions pour mieux comprendre une situation**

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre intellectuel</i> – Exercer son jugement critique	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Construire son opinion	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cerner la question, l'objet de réflexion.</li> <li>Remonter aux faits, en vérifier l'exactitude et les mettre en perspective.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Monde contemporain</b>		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes
Prendre position sur un enjeu du monde contemporain	Examiner des points de vue relatifs à l'enjeu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relever divers points de vue.</li> <li>Établir des convergences et des divergences entre ces points de vue.</li> </ul>
Prendre position sur un enjeu du monde contemporain	Débattre de l'enjeu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manifester une ouverture à l'égard des opinions différentes de la sienne.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Éthique et culture religieuse</b>		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes Éléments de contenu relatifs aux conditions favorables au dialogue
Pratiquer le dialogue	Interagir avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formuler des questions de clarification.</li> </ul> <b>Pistes pour favoriser le dialogue</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>S'assurer de sa compréhension des idées émises par les autres.</li> </ul>

## Présenter son point de vue avec des arguments logiques

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre intellectuel</i> – <b>Exercer son jugement critique</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Construire son opinion	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'appuyer sur des repères logiques, éthiques ou esthétiques.</li> </ul>
Exprimer son opinion	<ul style="list-style-type: none"> <li>Être attentif aux modalités et aux formulations qui traduisent le mieux sa pensée.</li> <li>Justifier sa position.</li> <li>Prendre position.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Monde contemporain</b>		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes
Prendre position sur un enjeu du monde contemporain	Débattre de l'enjeu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fonder son opinion sur des faits.</li> <li>Développer son argumentation.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Éthique et culture religieuse</b>		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes
Réfléchir sur des questions éthiques	Analyser une situation d'un point de vue éthique	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparer des points de vue.</li> <li>Expliquer des tensions ou des conflits de valeurs.</li> <li>Comparer son analyse de la situation avec celle de ses pairs.</li> </ul>
Pratiquer le dialogue	Élaborer un point de vue étayé	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ébaucher un point de vue.</li> <li>Anticiper des objections et des clarifications à apporter.</li> <li>Valider son point de vue.</li> </ul>
Pratiquer le dialogue	Interagir avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres.</li> <li>Expliquer des points de vue en s'appuyant sur des arguments pertinents et cohérents.</li> </ul>

## Produire et décoder des messages numériques et médiatiques

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : <b>Médias</b>	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
<p><b>Constat de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société (1<sup>er</sup> cycle)</b></p> <p><b>Conscience de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société (2<sup>e</sup> cycle)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fonctions des médias (information, divertissement, promotion, influence, propagande).</li> <li>Habitudes de fréquentation et repères pour la consommation des médias.</li> <li>Influence des messages médiatiques sur sa vision du monde et sur son environnement quotidien.</li> <li>Réflexion sur les fonctions des médias (2<sup>e</sup> cycle).</li> <li>Quête de repères concernant la consommation des médias (2<sup>e</sup> cycle).</li> <li>Conscience de l'influence des messages médiatiques sur sa vision du monde et sur son environnement quotidien (2<sup>e</sup> cycle).</li> </ul>
Appréciation des représentations médiatiques de la réalité	<ul style="list-style-type: none"> <li>Éléments du langage médiatique (son, image, mouvement, message).</li> <li>Comparaison entre les faits et les opinions.</li> <li>Reconnaissance de l'impact tant positif que négatif des messages médiatiques.</li> <li>Distinction entre le réel, l'imaginaire et la réalité virtuelle.</li> <li>Comparaison de productions issues de diverses techniques et formes d'expression esthétiques et artistiques.</li> <li>Comparaison critique de diverses représentations de la réalité ou d'événements (2<sup>e</sup> cycle).</li> </ul>
Appropriation du matériel et des codes de communication médiatique	<ul style="list-style-type: none"> <li>Procédure de production, de construction et de diffusion de produits médiatiques.</li> <li>Utilisation de techniques, de technologies et de langages divers.</li> </ul>
Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relativement aux médias	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respect de la propriété intellectuelle.</li> <li>Défense de la liberté d'expression.</li> <li>Respect de la vie privée et de la réputation d'autrui.</li> </ul>

## Exprimer un point de vue différent de la majorité

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : <b>Vivre-ensemble et citoyenneté</b>	
Axe de développement	Objets, stratégies et questions
Engagement, coopération et solidarité	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recours au débat et à l'argumentation.</li> </ul>

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre intellectuel</i> – <b>Coopérer</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contribuer à l'échange de points de vue, écouter l'autre et respecter les divergences.</li> </ul>

COMPÉTENCE TRANSVERSALE : <i>Ordre intellectuel</i> – <b>Exercer son jugement critique</b>	
Composante de la compétence	Éléments constitutifs
Construire son opinion	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prendre position.</li> </ul>
Exprimer son opinion	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articuler et communiquer son point de vue.</li> <li>Justifier sa position.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Monde contemporain</b>		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes
Prendre position sur un enjeu du monde contemporain	Considérer le traitement médiatique de l'enjeu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconnaître les choix de certains médias dans le traitement de l'enjeu.</li> <li>Dégager l'influence des médias sur son opinion.</li> </ul>

PROGRAMME D'ÉTUDES : <b>Éthique et culture religieuse</b>		
Compétence disciplinaire	Composante de la compétence	Détails des composantes
Pratiquer le dialogue	Élaborer un point de vue étayé	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anticiper des objections et des clarifications à apporter.</li> </ul>
Pratiquer le dialogue	Interagir avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres.</li> </ul>

# Lexique

## Domaines généraux de formation :

Le ministère de l'Éducation a également défini cinq domaines généraux de formation autour de problématiques que les jeunes devront affronter et qui dépassent – elles aussi – les savoirs disciplinaires. Ces problématiques, qui se veulent des points de convergences à partir desquels cultiver les compétences transversales et les compétences disciplinaires, se présentent de la façon suivante au primaire et au secondaire :

- santé et bien-être ;
- orientation et entrepreneuriat ;
- environnement et consommation ;
- médias ;
- vivre-ensemble et citoyenneté.

## Compétences transversales :

Selon le Programme de formation de l'école québécoise, certaines compétences génériques se situent à l'intersection des compétences disciplinaires. Elles doivent donc être développées à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

Nous en comptons neuf au primaire :

- exploiter l'information ;
- résoudre des problèmes ;
- exercer son jugement critique ;
- mettre en œuvre sa pensée créatrice ;
- se donner des méthodes de travail efficaces ;

- exploiter les technologies de l'information et de la communication ;
- structurer son identité ;
- coopérer ;
- communiquer de façon appropriée.

Au secondaire, nous retrouvons les mêmes compétences transversales, à l'exception de « structurer son identité », qui est remplacée par « actualiser son potentiel ».

## Domaines d'apprentissage :

Toujours dans l'optique de prévenir le cloisonnement des disciplines et d'amener l'élève à saisir et intégrer les liens entre ses apprentissages, le ministère de l'Éducation a regroupé les diverses disciplines en cinq domaines d'apprentissage, soit :

- langues ;
- mathématiques, sciences et technologies ;
- univers social ;
- arts ;
- développement de la personne.

Dans cette optique, la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté sont rattachées au domaine de l'univers social, alors que l'éthique et la culture religieuse sont plutôt rattachées au domaine du développement personnel. Ces disciplines sont celles qui ont les mandats les plus définis en matière d'éducation à la citoyenneté.

