

PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Programme provisoire
Culture et citoyenneté québécoise

Version pour les projets pilotes du primaire

Coordination et rédaction

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

Pour information :

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

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

ISBN : 978-2-550-92531-6 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2022

Table des matières

| | | | |
|--|----|---|----|
| Présentation du programme..... | 4 | Contenu de formation..... | 20 |
| Apport du programme à la formation des élèves..... | 4 | Structure de la thématization du primaire | 21 |
| Nature du programme | 6 | Réalités culturelles | 21 |
| Présentation du programme du primaire | 9 | Éducation à la sexualité..... | 21 |
| Relations entre le programme Culture et citoyenneté québécoise et les autres éléments du Programme de formation..... | 11 | Thèmes généraux au primaire | 22 |
| Contexte pédagogique..... | 12 | Conscience de soi et construction identitaire..... | 22 |
| Le rôle des élèves..... | 12 | Relations entre humains | 23 |
| Le rôle des enseignantes et enseignants | 12 | Quête de sens..... | 24 |
| Des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes, ouvertes et complexes | 12 | Relations entre humains et environnement | 25 |
| Les fonctions de l'évaluation | 13 | Médias et vie numérique | 26 |
| Compétence du 1 ^{er} cycle : Explorer une réalité culturelle..... | 14 | Thèmes par cycles | 27 |
| Composantes de la compétence..... | 14 | Thèmes du 1 ^{er} cycle..... | 27 |
| Dynamique de la compétence | 14 | Thèmes du 2 ^e cycle..... | 27 |
| Compétence du 2 ^e cycle : Examiner une réalité culturelle | 16 | Thèmes du 3 ^e cycle..... | 28 |
| Composantes de la compétence..... | 16 | Contenus de formation liés aux disciplines de référence, au dialogue et à la pensée critique..... | 29 |
| Dynamique de la compétence | 16 | Sociologie | 29 |
| Compétence du 3 ^e cycle : Réfléchir de façon critique sur une réalité culturelle | 18 | Éthique | 30 |
| Composantes de la compétence..... | 18 | Pensée critique [<i>à préciser</i>]..... | 32 |
| Dynamique de la compétence | 18 | Dialogue | 35 |
| | | Annexe 1 : Intentions éducatives en éducation à la sexualité au primaire..... | 36 |

Présentation du programme

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

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

Apport du programme à la formation des élèves

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

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

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

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

Préparer à l'exercice de la citoyenneté québécoise

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

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

Viser la reconnaissance de soi et de l'autre

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

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

Poursuivre le bien commun

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

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

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

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

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

Nature du programme

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

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

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

Dialogue

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

Pensée critique

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

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

Sociologie

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

Éthique

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

Présentation du programme du primaire

En vue de l'atteinte des trois finalités, le programme *Culture et citoyenneté québécoise* du primaire met l'accent sur certains savoirs et savoir-faire propres au dialogue, à la pensée critique, à l'éthique et à la sociologie. Il favorise le développement de savoir-être que les deux compétences du programme du secondaire contribueront aussi à consolider.

Dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise* du primaire, le dialogue est mobilisé de façon continue et souple pour que les élèves s'ouvrent à la diversité des points de vue et des expériences, qu'ils apprennent à interagir avec les autres et que le dissensus s'expérimente dans le respect. En amenant les élèves à réfléchir sur la pertinence et la valeur des informations utilisées ainsi que sur les justifications qui soutiennent des choix, le programme contribue au développement de la pensée critique.

Le programme du primaire s'inscrit, d'une part, dans le champ disciplinaire de l'éthique. Il place progressivement les élèves en situation d'expérience éthique en les amenant à se pencher sur des questions ou des situations signifiantes pour eux et à s'approprier peu à peu des concepts clés propres à cette discipline. Déjà, dans l'examen de questions ou de situations qui les interpellent, les élèves se préparent, à leur niveau, à l'exercice de la citoyenneté québécoise.

Le programme s'inscrit d'autre part dans le champ de la sociologie. Il vise en effet le développement chez les élèves de la capacité à observer attentivement son environnement et à analyser des manifestations de la culture. Les élèves découvrent que les pratiques, les croyances et les visions du monde se forment à travers la culture et ils construisent leurs connaissances sur le fonctionnement des groupes auxquels ils appartiennent ainsi que sur la culture québécoise.

Vivre l'éthique au primaire

Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* amène les élèves du primaire à réfléchir à leur niveau à des questions ou à des situations qui les interpellent. À travers le dialogue, ils apprennent progressivement à examiner la diversité des points de vue et s'approprient des notions centrales de l'éthique, comme les valeurs, les normes, les repères ou les tensions. Ils vivent des expériences de réflexion éthique quand ils dialoguent à propos de questions qui impliquent des valeurs ou des normes et dont la réponse n'est pas évidente. En apprenant à reconnaître les émotions qui peuvent intervenir dans leur réflexion ou dans le dialogue, ils se préparent au secondaire, où ils développeront une compétence éthique intégrant les dimensions rationnelle et affective.

Des savoirs et savoir-faire s'ajoutent et se combinent au fil des cycles, selon une progression permettant à l'élève d'avoir, au terme du primaire, les outils nécessaires pour entrer dans la réflexion éthique formelle.

Dans le programme du primaire, la démarche sociologique et la réflexion éthique ne sont pas formellement distinguées. Les élèves du primaire mobilisent certains savoirs et savoir-faire centraux de la sociologie et de l'éthique à l'intérieur d'une seule compétence qui évolue à chaque cycle et qui vise, au terme du primaire, le développement d'une compréhension et d'une réflexion critique en lien avec des réalités culturelles du Québec et les tensions qu'elles peuvent soulever :

- 1^{er} cycle : *Explorer une réalité culturelle;*
- 2^e cycle : *Examiner une réalité culturelle;*
- 3^e cycle : *Réfléchir de façon critique sur une réalité culturelle.*

Par son caractère évolutif, la compétence met en évidence la contribution différenciée de chaque cycle dans l'acquisition d'une pensée critique ancrée dans le dialogue et la reconnaissance de soi et des autres.

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

[Section à venir]

Contexte pédagogique

Le rôle des élèves

[Section à venir]

Le rôle des enseignantes et enseignants

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

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

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

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

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

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

[Section à venir]

Les fonctions de l'évaluation

[Section à venir]

Compétence du 1^{er} cycle : Explorer une réalité culturelle

Au 1^{er} cycle, la compétence *Explorer une réalité culturelle* amène les élèves à élargir le champ de leur attention pour comprendre le monde qui les entoure en l’observant. Ils apprennent qu’une même réalité culturelle peut mener à différentes observations. Ils développent leur capacité à contextualiser les idées et à reconnaître les émotions. Le dialogue avec les autres constitue un cadre privilégié pour entrer en contact avec la diversité des observations et des émotions possibles.

Composantes de la compétence

La compétence *Explorer une réalité culturelle* s’exerce à travers quatre composantes : *Observer une réalité culturelle*, *Comparer une diversité d’observations*, *Considérer une diversité d’émotions* et *Dialoguer avec les autres*.

L’observation d’une réalité culturelle et de ses manifestations permet aux élèves de construire activement leur compréhension de leur environnement culturel. Elle implique qu’ils posent des questions, par eux-mêmes ou aidés de leur enseignante ou enseignant, et qu’ils relèvent des informations dont la pertinence au regard des questions posées est discutée. Cet exercice leur permet de trouver des caractéristiques de la réalité culturelle et de les situer dans leur contexte afin de mieux les comprendre.

Les élèves comparent les observations d’autres élèves pour approfondir leur compréhension de la réalité culturelle et s’ouvrir à la diversité de ses manifestations. Ils dégagent des similitudes et des différences et formulent des constats sur la réalité.

Leur compréhension des réalités culturelles nécessite également qu’ils considèrent les émotions vécues par les personnes touchées par ces réalités. Les élèves construisent ainsi leur compréhension émotionnelle en apprenant à reconnaître différentes émotions et les manifestations physiques qu’elles engendrent. Ils exercent aussi leur imagination et acquièrent des connaissances pour identifier d’autres émotions susceptibles d’être ressenties dans le même contexte. Déjà, ils sont amenés à associer des déclencheurs et des émotions.

Les savoir-faire nécessaires au bon fonctionnement du dialogue avec les autres sont au cœur du développement de la compétence, qui place les élèves en relation dialogique. Ceux-ci prennent conscience de leurs ressentis et utilisent différents moyens pour exprimer ou préciser leurs idées et pour s’enquérir de celles des autres. Pour faire évoluer le dialogue, ils appuient leurs idées de différentes façons, notamment par une comparaison, un exemple, une raison, une explication ou une conséquence. Ils se soucient d’identifier et d’appliquer les conditions qui sont favorables au bon déroulement de l’interaction.

Dynamique de la compétence

Les différentes composantes ne forment pas un processus linéaire. Il est souhaitable de travailler les composantes de la compétence de manière itérative en passant de l’une à l’autre de façon dynamique selon le contexte. La mobilisation des quatre composantes permet aux élèves de mieux comprendre la réalité culturelle.

Explorer une réalité culturelle

| | |
|---|---|
| <p>Observer une réalité culturelle</p> <ul style="list-style-type: none">• Poser des questions de compréhension• Relever des informations pertinentes• Trouver des caractéristiques• Situer ces caractéristiques dans leur contexte | <p>Comparer une diversité d'observations</p> <ul style="list-style-type: none">• Prendre connaissance d'autres observations• Dégager des similitudes et des différences• Formuler des constats |
| <p>Considérer une diversité d'émotions</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconnaître des émotions• Identifier plusieurs émotions possibles• Associer des déclencheurs aux émotions | <p>Dialoguer avec les autres</p> <ul style="list-style-type: none">• Prendre conscience de ses ressentis• Utiliser différents moyens pour exprimer ses idées et s'enquérir de celles des autres• Appuyer ses idées• Appliquer les conditions favorables à l'interaction |

Compétence du 2^e cycle : Examiner une réalité culturelle

Au 2^e cycle, le développement de la compétence *Examiner une réalité culturelle* amène les élèves à construire leur compréhension de leur environnement et de la culture québécoise par une observation méthodique, une prise en compte des émotions et une comparaison de points de vue. Le dialogue avec les autres constitue un cadre privilégié pour cet examen.

Composantes de la compétence

La compétence s'exerce à travers quatre composantes : *Observer une réalité culturelle*, *Comparer des points de vue*, *Considérer les émotions* et *Dialoguer avec les autres*.

L'observation d'une réalité culturelle et de ses manifestations permet aux élèves de construire activement leur compréhension de leur environnement culturel. Elle implique qu'ils posent différents types de questions (de compréhension, philosophiques, éthiques), par eux-mêmes ou aidés de leur enseignante ou enseignant. Les élèves relèvent des informations dont la pertinence au regard des questions posées est discutée. Au 2^e cycle, ils apprennent aussi à comparer des sources et le type d'informations qu'elles contiennent pour évaluer leur pertinence. Cet exercice leur permet de trouver des caractéristiques de la réalité culturelle et de les situer dans leur contexte afin de mieux les comprendre.

À partir du 2^e cycle, les élèves enrichissent leur compréhension d'une réalité culturelle en s'intéressant à ce que chacune et chacun peut en penser. Ils apprennent à comparer des points de vue de façon méthodique en dégagant des repères qui les fondent, en identifiant des similitudes et des différences entre eux et en évaluant leur pertinence en fonction des questions posées. Ils prennent appui sur cet exercice de comparaison des points de vue et sur leurs repères pour formuler des constats.

La compréhension que les élèves ont des réalités culturelles nécessite également qu'ils considèrent les émotions vécues par les personnes touchées par ces réalités. Les élèves continuent de construire leur compréhension émotionnelle en apprenant à reconnaître différentes émotions et les manifestations physiques qu'elles engendrent. Au 2^e cycle, ils affinent leur compréhension de la diversité des émotions non seulement en associant les émotions à différents déclencheurs, mais aussi en identifiant différentes réactions comportementales possibles.

Les élèves poursuivent le développement des savoir-faire nécessaires au bon fonctionnement du dialogue avec les autres. Ils prennent conscience de leurs ressentis et utilisent différents moyens pour exprimer ou préciser leurs idées et pour s'enquérir de celles des autres. Pour faire évoluer le dialogue, ils appuient leurs idées de différentes façons, notamment par une comparaison, un exemple, une raison, une explication ou une conséquence. Ils se soucient d'identifier et d'appliquer les conditions qui sont favorables au bon déroulement de l'interaction.

Dynamique de la compétence

Les différentes composantes ne forment pas un processus linéaire. Il est souhaitable de travailler les composantes de la compétence de manière itérative en passant de l'une à l'autre de façon dynamique selon le contexte. La mobilisation des quatre composantes permet aux élèves de mieux comprendre la réalité culturelle.

EXAMINER UNE RÉALITÉ CULTURELLE

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Observer une réalité culturelle</p> <ul style="list-style-type: none">• Poser des questions (de compréhension, philosophiques ou éthiques)• Comparer des sources d'information• Relever des informations pertinentes• Trouver des caractéristiques• Situer ces caractéristiques dans leur contexte | <p style="text-align: center;">Comparer des points de vue</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifier différents points de vue sur la réalité culturelle• Dégager les repères qui fondent ces points de vue• Comparer les repères• Formuler des constats |
| <p style="text-align: center;">Considérer les émotions</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconnaître des émotions• Identifier d'autres émotions possibles• Associer des déclencheurs aux émotions• Identifier des réactions possibles | <p style="text-align: center;">Dialoguer avec les autres</p> <ul style="list-style-type: none">• Prendre conscience de ses ressentis• Utiliser différents moyens pour exprimer ses idées et s'enquérir de celles des autres• Appuyer ses idées• Appliquer les conditions favorables à l'interaction |

Compétence du 3^e cycle : Réfléchir de façon critique sur une réalité culturelle

Au 3^e cycle, la compétence *Réfléchir de façon critique sur une réalité culturelle* vise le développement d'une compréhension des réalités culturelles et des tensions qu'elles peuvent soulever ainsi que la progression d'une réflexion critique menant à une proposition justifiée de réponse. Les élèves s'appuient sur les acquis des cycles précédents en approfondissant leur examen méthodique des points de vue et des émotions. Le dialogue avec les autres constitue un cadre privilégié de rencontre avec les autres, propice au développement de leur réflexion.

Composantes de la compétence

La compétence s'exerce à travers quatre composantes : *Observer une réalité culturelle, Examiner une diversité de points de vue, Proposer une réponse et Dialoguer avec les autres.*

Au 3^e cycle, les élèves se rapprochent de l'analyse sociologique des réalités culturelles en portant une attention particulière aux relations sociales qu'ils observent eux-mêmes ou en s'appuyant sur l'information utilisée. Ils évaluent la pertinence de ces informations au regard de différentes questions (de compréhension, philosophiques ou éthiques) venant d'eux ou suggérées par leur enseignante ou enseignant. Ils situent ces relations dans leur contexte et en dégagent des caractéristiques, ce qui les amène à mettre en évidence des similitudes et des différences.

L'observation des relations facilite l'identification de tensions reliées à la réalité culturelle et des différents points de vue qui sont mis en tension. Les élèves continuent de développer leur compréhension des émotions en dégagant les façons dont elles peuvent intervenir dans la formation des points de vue. Ainsi, ils font ressortir les repères qui fondent les points de vue afin de les comparer et d'identifier des

similitudes et des différences entre eux. Ces opérations mènent à la formulation de constats.

La proposition d'une réponse ou d'une solution s'appuie sur leurs connaissances construites en chemin et sur l'examen des points de vue. Ils élaborent cette réponse en envisageant les effets de la proposition sur eux-mêmes, les autres ou la situation et justifient leur choix. Ils font preuve d'ouverture et sont prêts à ajuster ou à modifier leur réponse en la comparant avec les autres propositions en présence. Cet exercice les amène à tenir compte des types de raisonnement et des pièges de la pensée pour s'initier à l'évaluation des raisonnements en présence.

Les élèves poursuivent le développement des savoir-faire nécessaires au bon fonctionnement du dialogue avec les autres. Ils prennent conscience de leurs ressentis et utilisent différents moyens pour exprimer ou préciser leurs idées et pour s'enquérir de celles des autres. Pour faire évoluer le dialogue, ils appuient leurs idées de différentes façons, notamment par une comparaison, un exemple, une raison, une explication ou une conséquence. Ils se soucient d'identifier et d'appliquer les conditions qui sont favorables au bon déroulement de l'interaction.

Dynamique de la compétence

Les différentes composantes ne forment pas un processus linéaire. Il est souhaitable de travailler les composantes de la compétence de manière itérative en passant de l'une à l'autre de façon dynamique selon le contexte. La mobilisation des quatre composantes permet aux élèves de développer leur réflexion critique sur une réalité culturelle.

RÉFLÉCHIR DE FAÇON CRITIQUE SUR UNE RÉALITÉ CULTURELLE

Observer une réalité culturelle

- Poser des questions (de compréhension, philosophiques ou éthiques)
- Estimer la pertinence de l'information utilisée
- Identifier des relations entre des personnes, des groupes ou des institutions
- Dégager des caractéristiques
- Situer ces caractéristiques dans leur contexte

Examiner une diversité de points de vue

- Identifier une tension reliée à la réalité culturelle
- Identifier différents points de vue
- Dégager les émotions associées à ces points de vue
- Comparer les repères qui fondent les points de vue
- Formuler des constats

Proposer une réponse

- Élaborer une réponse
- Envisager les effets de la proposition sur soi, les autres ou la situation
- Justifier son choix
- Comparer les propositions en présence

Dialoguer avec les autres

- Prendre conscience de ses ressentis
- Utiliser différents moyens pour exprimer ses idées et s'enquérir de celles des autres
- Appuyer ses idées
- Appliquer les conditions favorables à l'interaction

Contenu de formation

Structure de la thématisation du primaire

Les contenus de formation du primaire sont organisés en thèmes qui visent à permettre, chaque année, la poursuite des trois finalités du programme. Ainsi, des contenus relatifs à l'individu et à ses relations avec les autres personnes, les groupes et l'environnement font l'objet d'apprentissages à chacune des années. Les thèmes d'une année peuvent être abordés dans l'ordre privilégié par les enseignantes et enseignants.

Les élèves élargissent leur regard sur la culture et la société québécoises tout au long du primaire. Au 1^{er} cycle, ils développent leur compréhension et leur réflexion sur des réalités culturelles observées dans leur environnement immédiat : famille, classe, école. Au 2^e cycle, les observations s'étendent à leur environnement culturel élargi, comme leur communauté, leur quartier et leur ville. Au 3^e cycle, des éléments de contenu propres à leur société, à son fonctionnement et aux groupes qui la composent sont ajoutés.

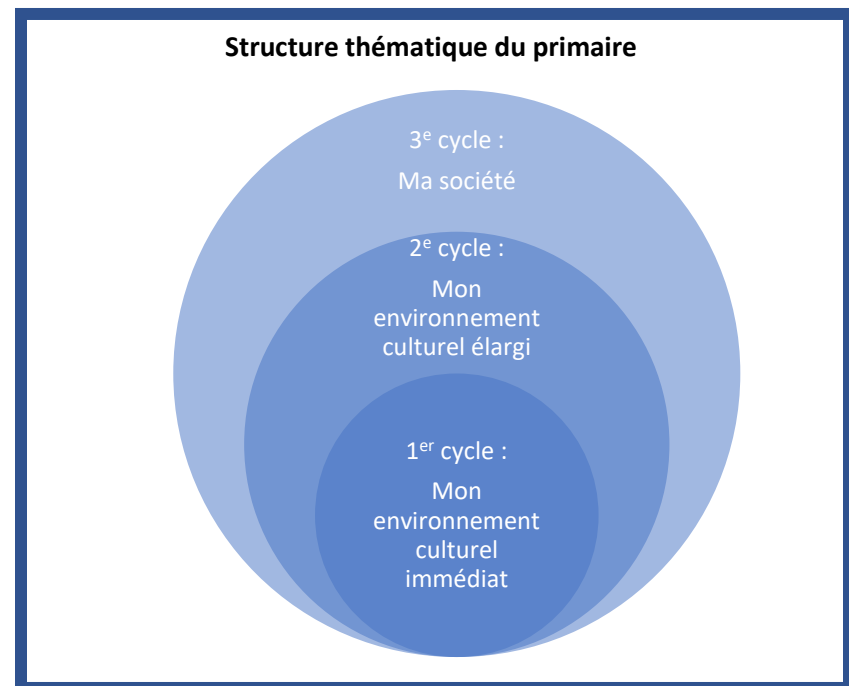
Cette structure favorise une décentration du regard des élèves sur la culture qui s'effectue au rythme de leur développement social, affectif et cognitif. Elle vise l'émergence d'une citoyenneté consciente, critique et solidaire qui tient compte des cadres publics communs, du pluralisme de la société et de l'interdépendance des personnes qui la composent.

Réalités culturelles

Au primaire, les élèves construisent leur compréhension de la culture québécoise et leur réflexion autour de réalités culturelles. Ces réalités correspondent aux contenus de formation thématiques. Il est possible de se servir des manifestations de la culture québécoise comme déclencheur pour aborder une réalité culturelle.

Éducation à la sexualité

Des contenus de formation en éducation à la sexualité sont prévus pour toutes les années du primaire. **Il est prescrit d'intégrer des contenus en éducation à la sexualité dans les réalités culturelles suivies d'un astérisque.** L'annexe 1 donne des indications sur la manière d'aborder ces contenus dans la thématisation, en cohérence avec la compétence et avec une démarche complète d'éducation à la sexualité.



Thèmes généraux au primaire

Conscience de soi et construction identitaire

| Orientations | | | | | |
|--|---------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| <p>Dans le cadre du thème <i>Conscience de soi et construction identitaire</i>, les élèves réfléchissent à différents éléments qui caractérisent les individus, à la vision qu'ils ont d'eux-mêmes et à ce qu'ils peuvent souhaiter devenir. La construction identitaire est un processus culturel qui varie selon les contextes sociaux. Au 1^{er} cycle, les élèves entrent dans la connaissance de soi en s'intéressant aux moments clés de la vie depuis la naissance et aux besoins individuels. Ils réfléchissent aux caractéristiques personnelles, notamment corporelles, et aux champs d'intérêt des personnes.</p> <p>Au 2^e cycle, les élèves commencent à s'interroger sur le regard que chaque personne peut porter sur elle-même en se penchant sur les désirs et les envies, mais également sur les limites qu'il importe de connaître et de respecter. Ils examinent les stéréotypes sociaux et sexuels et leurs effets sur la perception de soi. Ils s'intéressent aussi aux changements corporels en cours ou à venir et à l'appréciation du corps, ainsi qu'aux forces et défis de chacune et chacun.</p> <p>Au 3^e cycle, les élèves s'appuient sur les acquis des deux premiers cycles pour aborder le concept d'identité, qu'ils réinvestiront au début de leur cheminement au secondaire. Ils réfléchissent à ce qui structure l'identité en comprenant le lien entre la perception que les individus ont d'eux-mêmes et ce qui leur est transmis dans leur famille et à l'école. À cette fin, ils prennent conscience de quelques valeurs qui guident les croyances et les actions. Ils s'intéressent également aux différentes affiliations qui contribuent à la construction identitaire et à l'intégration dans la culture et la société québécoises.</p> | | | | | |
| Thèmes | | | | | |
| 1 ^{er} cycle | | 2 ^e cycle | | 3 ^e cycle | |
| Connaissance de soi | | Perception de soi | | Identité | |
| Champs d'intérêt d'une personne | Caractéristiques de chaque personne* | Désirs et limites personnelles* | Changements corporels* | Dimensions de l'identité* | Différentes affiliations |
| Besoins individuels* | Étapes de la vie depuis la naissance* | Stéréotypes et vision de soi* | Forces et défis de chaque personne | Valeurs | Intégration sociale et culturelle* |

Relations entre humains

| Orientations | | | | | |
|---|-------------------------------------|---------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|-----------------------|
| <p>Dans le cadre du thème <i>Relations entre humains</i>, les élèves réfléchissent aux relations entre les individus à différentes échelles. Au 1^{er} cycle, ils explorent les interactions interpersonnelles dans différents contextes connus. Ils associent des types de relations aux rôles attribués aux individus dans l'espace familial et à l'école ainsi qu'aux règles de civilité qui rendent ces interactions harmonieuses.</p> <p>Progressivement, au 2^e cycle, ils comprennent que les relations entre les individus dépendent aussi des dynamiques des groupes dans lesquels ils interagissent. Selon le contexte, les différences entre les individus peuvent mener à des expériences d'exclusion ou d'inclusion. Les normes varient d'un groupe à l'autre et, si certaines pressions exercées par le groupe favorisent un sentiment d'appartenance et le dépassement de soi, d'autres peuvent mener à la soumission et au non-respect de soi et de ses limites.</p> <p>Au 3^e cycle, les élèves élargissent leur réflexion jusqu'à l'échelle collective pour observer et examiner les relations entre des groupes diversifiés qui ont des intérêts et des points de vue qui peuvent tantôt converger, tantôt diverger. Ils abordent différents types d'expériences démocratiques. Leur réflexion peut porter sur les expériences démocratiques en milieu scolaire ou sur le système politique québécois vu comme un espace de rencontre où se discutent les grandes décisions qui touchent la vie de toute la population québécoise. Selon les contextes d'actualité, les élèves peuvent s'initier au processus électoral et à ses différentes composantes (partis, programmes, etc.), à différentes lois ou encore au cadre juridique des droits et libertés de la personne qui balise la vie démocratique au Québec. Ils prennent appui sur tous ces éléments pour développer leur conscience citoyenne et entrevoir les façons dont ils peuvent eux aussi participer à la société québécoise.</p> | | | | | |
| Thèmes | | | | | |
| 1 ^{er} cycle | | 2 ^e cycle | | 3 ^e cycle | |
| Relations entre les individus | | Dynamiques de groupe | | Vie collective | |
| Relations dans la famille* | Rôles dans la famille et à l'école* | Différences entre les individus | Appartenance culturelle | Diversité sociale et culture partagée | Droits et libertés* |
| | Civilité | Exclusion et inclusion* | Pression du groupe* | Expériences démocratiques | Participation sociale |

Quête de sens

Orientations

Dans le cadre du thème *Quête de sens*, les élèves réfléchissent aux croyances, aux pratiques et aux questions relatives au sens donné à leur existence. Au 1^{er} cycle, ils partent des pratiques symboliques concrètes vécues dans les contextes familial et scolaire. Ils s'intéressent aux rituels et aux célébrations qui ponctuent leur quotidien ou qui marquent des moments importants dans l'année ou dans la trajectoire des vies humaines. Ils prennent conscience des multiples significations qui peuvent être attribuées aux rituels et aux célébrations et ils reconnaissent ceux qui sont largement partagés dans la culture québécoise.

Au 2^e cycle, les élèves abordent plusieurs questions existentielles relatives à l'idée de foi et au sens de la vie et de la mort. Ils explorent également les concepts d'amitié, d'amour et de bonheur.

Au 3^e cycle, les élèves réfléchissent plus précisément aux implications et au sens de différents changements qui s'annoncent : le passage vers l'école secondaire et la puberté, c'est-à-dire le passage de l'enfance à l'adolescence. C'est l'occasion d'aborder les liens entre la puberté et l'éveil amoureux et sexuel ainsi que les habiletés requises pour favoriser sa sécurité dans divers contextes. Les élèves se projettent aussi dans l'avenir en s'interrogeant sur les attentes et sur la notion de réussite. Ils réfléchissent aux modèles de personnes qui inspirent les jeunes pour leur vie actuelle et future.

Thèmes

| 1 ^{er} cycle | | 2 ^e cycle | | 3 ^e cycle | |
|-----------------------------------|--------------|--------------------------|---------------------------------|--|---|
| Rituels et célébrations | | Questions existentielles | | Penser sa vie | |
| Rituels de la vie et du quotidien | Célébrations | Foi Vie et mort | Amitié et amour* Bonheur | Transition vers l'adolescence* Attentes pour l'avenir | Réussite et échec Modèles de vie |

Relations entre humains et environnement

Orientations

Dans le cadre du thème *Relations entre humains et environnement*, les élèves réfléchissent au rapport à l'environnement et aux actions favorisant sa préservation. Au 1^{er} cycle, ils s'intéressent aux besoins des autres êtres vivants et à la place de ceux-ci dans leur vie. Ils explorent les multiples visions possibles de ces relations et leurs effets sur l'environnement.

Au 2^e cycle, les élèves élargissent leur regard vers leurs milieux de vie et les différentes manières d'habiter le territoire. Ils s'intéressent à la place de la nature dans leur vie. Ils prennent appui sur ces nouvelles connaissances pour réfléchir aux enjeux environnementaux de la consommation ainsi qu'aux pratiques écologiques redéfinissant les relations entre les humains, les autres formes d'êtres vivants et la planète, de manière générale.

Les deux premiers cycles du primaire mettent l'accent sur le rapport entre les élèves et la nature. Au 3^e cycle, les élèves réinvestissent ces apprentissages pour réfléchir à la transition écologique, soit aux différentes manières de répondre aux enjeux environnementaux, à toutes les échelles. Ils se penchent sur les choix collectifs d'avenir que le Québec doit faire et à leurs implications dans la vie des personnes. Ils s'intéressent également au rôle des divers mouvements environnementaux. Au terme de leur parcours, les élèves parviennent à observer et à examiner des approches concernant la transition écologique dans le contexte de leur vie au Québec.

Thèmes

| 1 ^{er} cycle | | 2 ^e cycle | | 3 ^e cycle | |
|----------------------------------|--|---|---|---------------------------|-----------------------------|
| Rapport aux autres êtres vivants | | Milieux de vie | | Transition écologique | |
| Besoins des autres êtres vivants | Relations entre l'humain et les autres êtres vivants | Manières d'habiter le territoire Relation avec la nature | Consommation Pratiques écologiques | Choix collectifs d'avenir | Mouvements environnementaux |

Médias et vie numérique

| Orientations | | | | |
|---|---------------------------------------|--|--|--|
| <p>Dans le cadre du thème <i>Médias et vie numérique</i>, les élèves développent des connaissances et une réflexion critique à propos de la place du numérique dans leur vie. Au 2^e cycle, ils explorent les différentes formes de connaissances disponibles dans l'espace numérique. Ils s'initient à la recherche d'informations fiables sur Internet (moteurs de recherche, mots clés, sites Web, etc.). Ils s'interrogent sur les informations qu'ils utilisent en portant une attention critique aux caractéristiques des sources (médias d'information, entreprises privées, organismes publics, individus). Ils réfléchissent aux médias sociaux en comprenant leurs finalités, leur fonctionnement et le type d'informations qui y circulent.</p> <p>Au 3^e cycle, les élèves se penchent de manière plus approfondie sur la relation au numérique. Ils réfléchissent aux différentes dimensions de la vie numérique, par laquelle il est possible de s'informer, de se divertir, de communiquer, d'entretenir des relations sociales, etc. Ils s'interrogent sur les usages et les expériences du numérique, qui varient entre les générations et selon les contextes. L'omniprésence du numérique dans le quotidien, les pressions directes ou indirectes relatives à l'utilisation des outils numériques ainsi que les conditions d'équilibre à maintenir pour éviter les situations de dépendance peuvent être abordées avec les élèves en vue de dégager les avantages et les risques qui y sont liés. Enfin, la représentation de soi sur Internet et les différents enjeux de la sociabilité en ligne et de l'instantanéité des échanges font l'objet de réflexion, tout comme les comportements dans l'espace numérique, notamment en ce qui a trait à la cyberintimidation, au respect d'autrui et à la sécurité personnelle.</p> | | | | |
| Thèmes | | | | |
| 1 ^{er} cycle | 2 ^e cycle | | 3 ^e cycle | |
| | Savoirs dans l'espace numérique | | Rapport au numérique | |
| | Recherche d'informations sur Internet | Fiabilité de l'information Médias sociaux | Fonctions du numérique Usages et expériences variés du numérique* | Représentation de soi sur Internet* Sociabilité en ligne* |

Thèmes par cycles

Thèmes du 1^{er} cycle

| Thèmes | Réalités culturelles | |
|---|---|---|
| | 1 ^{re} année | 2 ^e année |
| Connaissance de soi | Champs d'intérêt d'une personne Besoins individuels* | Caractéristiques de chaque personne* Étapes de la vie depuis la naissance* |
| Relations entre les individus | Relations dans la famille* | Rôles dans la famille et à l'école* Civilité |
| Rituels et célébrations | Rituels de la vie et du quotidien | Célébrations |
| Rapport aux autres êtres vivants | Besoins des autres êtres vivants | Relations entre l'humain et les autres êtres vivants |

Thèmes du 2^e cycle

| Thèmes | Réalités culturelles | |
|--|--|--|
| | 3 ^e année | 4 ^e année |
| Perception de soi | Désirs et limites personnelles* Stéréotypes et vision de soi* | Changements corporels* Forces et défis de chaque personne |
| Dynamiques de groupe | Différences entre les individus Exclusion et inclusion* | Appartenance culturelle Pression du groupe* |
| Questions existentielles | Foi Vie et mort | Amitié et amour* Bonheur |
| Milieus de vie | Manières d'habiter le territoire Relation avec la nature | Consommation Pratiques écologiques |
| Savoirs dans l'espace numérique | Recherche d'informations sur Internet | Fiabilité de l'information Médias sociaux |

Thèmes du 3^e cycle

| Thèmes | Réalités culturelles | |
|------------------------------|--|---|
| | 5 ^e année | 6 ^e année |
| Identité | Dimensions de l'identité* Valeurs | Différentes affiliations Intégration sociale et culturelle * |
| Vie collective | Diversité sociale et culture partagée Expériences démocratiques | Droits et libertés* Participation sociale |
| Penser sa vie | Transition vers l'adolescence* Attentes pour l'avenir | Réussite et échec Modèles de vie |
| Transition écologique | Choix collectifs d'avenir | Mouvements environnementaux |
| Rapport au numérique | Fonctions du numérique Usages et expériences variés du numérique* | Représentation de soi sur Internet* Sociabilité en ligne* |

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

[Cette section a d'abord été élaborée pour le programme du secondaire. La sélection des éléments pertinents pour le programme du primaire se fera au cours de l'année 2022-2023.]

Sociologie

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

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

Techniques de recherche empirique :

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

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

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

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

Perspective : [à venir]

Norme sociale : [à venir]

Éthique

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

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

Question éthique : Question portant sur un sujet de réflexion ou un problème à résoudre concernant des valeurs et des normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leur conduite. Ce type de question est toujours lié à un ou à plusieurs enjeux éthiques.

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

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

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

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

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

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

Pensée critique [à préciser]

Raisonnement : [à venir]

Types de raisonnement :

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

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

- Jugement de réalité : Proposition établissant un constat qui se veut objectif par rapport à des faits observables, à un événement ou au témoignage d'une personne. Un jugement de réalité peut être faux.
- Jugement scientifique : Type de jugement de réalité dont l'observation est contrôlée par une démarche scientifique.
- Jugement de valeur : Proposition privilégiant une norme ou une valeur, un devoir ou une obligation morale.
- Jugement de prescription : Proposition émise sous la forme d'une recommandation, d'un ordre ou d'un conseil et qui incite à poser une action, à modifier une situation ou à résoudre un problème.
- Jugement de préférence : Proposition dont le contenu exprime une appréciation ou une aversion à l'endroit de quelque chose.

Pièges de la pensée :

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

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

1. **Généralisation abusive** : Consiste à passer d'un jugement portant sur un ou quelques cas à une conclusion générale sans s'assurer que l'échantillonnage est assez représentatif pour que la conclusion soit valide.
2. **Attaque personnelle** : Consiste à attaquer une personne de manière à détruire sa crédibilité plutôt que son argumentation.
3. **Appel au clan** : Consiste à faire accepter ou rejeter un argument parce qu'il est endossé par une personne ou un groupe de personnes jugés estimables ou non estimables.
4. **Appel à la popularité** : Consiste à justifier l'idée que quelque chose est vrai ou acceptable par le simple fait qu'un grand nombre de personnes l'affirme sans en avoir vérifié l'exactitude.
5. **Appel au préjugé** : Consiste à faire appel à une opinion préconçue, favorable ou défavorable, qui est souvent imposée par le milieu, l'époque ou l'éducation.
6. **Appel au stéréotype** : Consiste à faire appel à une image figée d'un groupe de personnes en ne tenant pas compte des singularités. Cette image est généralement négative et basée sur des renseignements faux ou incomplets.
7. **Argument d'autorité** : Consiste à faire appel incorrectement ou abusivement à l'autorité d'une personne pour appuyer un argument.
8. **Double faute** : Consiste à tenter de justifier un comportement en signalant que d'autres font la même faute ou pire encore.
9. **Caricature** : Consiste à déformer la position ou la pensée de quelqu'un, notamment en la radicalisant ou en la simplifiant, afin de la rendre non crédible.
10. **Faux dilemme** : Consiste à présenter deux options comme les seules possibles. Comme l'une est indésirable, l'autre est inévitablement le choix à faire.
11. **Fausse causalité** : Consiste en une argumentation qui s'appuie sur un lien douteux de cause à effet entre deux phénomènes.

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

Formes de savoirs : [à venir]

Dialogue

Exemples de conditions favorables au dialogue en interaction :

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

Formes de dialogue en interaction :

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

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

Pour que soit offerte une éducation à la sexualité pertinente et adaptée aux différentes étapes du développement psychosexuel des élèves, cette annexe présente, pour chaque thème et chaque réalité culturelle qui contiennent des notions d'éducation à la sexualité, des intentions éducatives et des précisions relatives aux éléments de contenu à aborder dans le programme Culture et citoyenneté québécoise du primaire.

L'éducation à la sexualité permet aux élèves d'acquérir des connaissances et de développer des attitudes et des comportements respectueux et égalitaires. Elle s'appuie sur des valeurs telles que l'égalité de sexe et de genre, le respect de la diversité, le respect de l'intégrité physique et psychique, le sens des responsabilités et le bien-être.

Des contenus de formation en éducation à la sexualité sont prévus pour toutes les années du primaire. **Il est prescrit d'aborder des contenus en éducation à la sexualité avec les réalités culturelles suivies d'un astérisque.** La présente annexe donne des indications sur la manière d'aborder ces contenus dans la thématisation, en cohérence avec la compétence et avec une démarche complète d'éducation à la sexualité.

Globalité de la sexualité

La sexualité est un aspect fondamental de la vie de toutes les personnes dès leur naissance et se développe tout au long de la vie. Elle comporte plusieurs dimensions qui s'expriment et se vivent de différentes façons selon l'âge et le niveau de développement de chacune et chacun.

Les élèves du primaire ont besoin d'une éducation à la sexualité qui présente une vision positive et fiable de la sexualité et qui intègre l'ensemble de ses dimensions. Ils ont accès à différentes sources d'information sur la sexualité (ex. : camarades, famille, médias) qui véhiculent parfois des informations contradictoires, incomplètes ou inexactes.

Le concept de globalité de la sexualité est lié de façon transversale à l'ensemble des réalités culturelles en éducation à la sexualité au primaire. La globalité de la sexualité implique entre autres de sensibiliser les élèves à l'importance de rechercher le soutien d'une personne de confiance en cas de besoin. Aborder la globalité de la sexualité contribue à créer un climat favorable à l'introduction d'autres sujets liés à la sexualité.

Au 1^{er} cycle, il s'agit de présenter ce qu'est la sexualité à partir de trois grandes composantes : la sexualité dans sa tête (connaissances et questions sur la sexualité, connaissance et affirmation de soi), dans son cœur (émotions, sentiments et expression de ceux-ci) et dans son corps (croissance, besoins, cinq sens, hygiène, protection).

Au 2^e cycle, il s'agit de présenter les différentes facettes de la sexualité : à l'intérieur de soi (tête, cœur, corps) et autour de soi (relations interpersonnelles, discours ambiants sur la sexualité et règles et attentes qui peuvent influencer les décisions et les choix personnels en matière de sexualité).

Au 3^e cycle, il s'agit de présenter les cinq dimensions de la sexualité : biologique (puberté, capacité reproductrice), psychoaffective (sentiments et émotions, éveil amoureux, image corporelle, besoin d'autonomie), socioculturelle (normes, règles de vie, attentes, stéréotypes), relationnelle (relations interpersonnelles, communication, mutualité) et éthique (valeurs, croyances, choix).

| CONNAISSANCE DE SOI | |
|----------------------------|---|
| Besoins individuels | <p>Comprendre l'importance d'apprécier son corps et d'en prendre soin</p> <ul style="list-style-type: none">• Connaissance de son corps et de ses besoins• Appréciation des différences individuelles• Actions et sensations agréables ou désagréables <p>Reconnaître l'agression sexuelle et les façons de se protéger</p> <ul style="list-style-type: none">• Définitions• Situations d'agression sexuelle• Habilités préventives et d'autoprotection• Dévoilement et craintes de se confier à un adulte <p>Comprendre les sentiments qui peuvent être ressentis à la suite d'une agression sexuelle</p> |

| RELATIONS ENTRE LES INDIVIDUS | |
|----------------------------------|--|
| Relations dans la famille | <p>Comprendre les différentes façons d'exprimer les sentiments qui peuvent être éprouvés dans les relations</p> <ul style="list-style-type: none">• Diversité des sentiments positifs et négatifs envers l'entourage (parents, famille et proches)• Gestes et attitudes permettant d'exprimer ses sentiments selon les personnes et les contextes |

| CONNAISSANCE DE SOI | |
|---|---|
| Caractéristiques de chaque personne | <p>Comprendre les fonctions des parties sexuelles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parties sexuelles internes et externes et importance d'utiliser les bons termes • Fonctions (reproduction, plaisir, élimination) |
| Étapes de la vie depuis la naissance | <p>Comprendre le phénomène de la conception, de la grossesse et de la naissance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Façons de devenir parent et étapes de la conception • Étapes de la grossesse • Accueil d'un bébé dans une famille |

| RELATIONS ENTRE LES INDIVIDUS | |
|--|--|
| Rôle dans la famille et à l'école | <p>Comprendre qu'il existe diverses façons d'être et de se comporter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rôles sexuels et de genre • Respect de ses choix et des différences <p>Observer la diversité des modèles de famille</p> <ul style="list-style-type: none"> • Types de familles (ex. : nucléaire, monoparentale, homoparentale, adoptive, recomposée, d'accueil) • Représentations des familles |

| PERCEPTION DE SOI | |
|---------------------------------------|---|
| Désirs et limites personnelles | <p>Reconnaître différentes formes d'agression sexuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Définitions et formes <p>Comprendre comment appliquer des règles de sécurité pour prévenir une situation à risque ou pour agir face à une situation d'agression sexuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habiletés préventives et stratégies d'autoprotection • Difficulté à appliquer les règles de sécurité dans certaines situations • Dévoilement à un adulte |
| Stéréotypes et vision de soi | <p>Observer des représentations stéréotypées de la féminité et de la masculinité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Images et messages stéréotypés véhiculés dans l'entourage et dans l'univers social et médiatique • Stéréotypes véhiculés à l'égard des filles et des garçons (au sujet des attitudes, des préférences, des activités, de l'apparence) <p>Observer des liens entre les stéréotypes sexuels et le développement de son identité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influence des stéréotypes sur les conduites adoptées • Influence du groupe d'amis, des valeurs et des préférences personnelles |
| DYNAMIQUES DE GROUPE | |
| Exclusion et inclusion | <p>Comprendre comment les stéréotypes et les normes de genre interviennent dans les situations d'inclusion et d'exclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Effets de la non-conformité • Respect des différences individuelles |

4^e année

| PERCEPTION DE SOI | |
|--------------------------|--|
| Changements corporels | Comprendre les principaux changements de la puberté au cours de la croissance globale <ul style="list-style-type: none">• Passage de l'enfance à l'adolescence• Principaux marqueurs physiques et psychologiques de la puberté• Variabilité dans l'apparition de ces changements |
| | Comprendre les sentiments possibles à l'égard du fait de grandir <ul style="list-style-type: none">• Sentiments positifs et négatifs, préoccupations |
| DYNAMIQUES DE GROUPE | |
| Pression du groupe | Observer des liens entre les stéréotypes de genre et les inégalités de sexe et de genre <ul style="list-style-type: none">• Attributs positifs et négatifs associés au genre• Norme différenciée quant aux attributs associés au genre• Manifestations d'inégalités de genre et entre les sexes |
| | Observer ce qui contribue au développement de l'identité de genre et de son expression <ul style="list-style-type: none">• Normes de genre et influence de celles-ci sur les préférences personnelles• Rétroactions de l'entourage (reçues et anticipées) |
| QUESTIONS EXISTENTIELLES | |
| Amitié et amour | Observer des représentations de l'amitié et de l'amour <ul style="list-style-type: none">• Perceptions de l'amitié et de l'amour• Caractéristiques et importance des relations d'amitié• Différences entre camaraderie, amitié, amour et attirance |
| | Comprendre ce qui peut influencer les relations interpersonnelles <ul style="list-style-type: none">• Effets des stéréotypes et des rôles de genre• Comportements qui facilitent la bonne entente et qui y nuisent• Gestion des mésententes et des conflits• Attentes relatives aux relations interpersonnelles |

| IDENTITÉ | |
|---------------------------------|--|
| Dimensions de l'identité | <p>Comprendre les bénéfices de l'appréciation des dimensions de son identité, dont son identité de sexe et de genre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expression de genre • Estime de soi |

| PENSER SA VIE | |
|--------------------------------------|---|
| Transition vers l'adolescence | <p>Comprendre les changements physiques et psychologiques de la puberté et les sentiments qu'ils suscitent</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rôle des hormones, stades du développement physique et capacités reproductrices (ex. : apparition des menstruations) • Changements psychologiques (individuation, responsabilisation, besoin d'autonomie et d'intimité, sautes d'humeur) • Changements identitaires (exploration de valeurs et de normes dans le groupe de pairs) • Sentiments à l'égard de la puberté et stratégies permettant de s'y adapter <p>Comprendre le rôle de la puberté dans l'éveil amoureux et sexuel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestations de l'éveil amoureux et de l'éveil sexuel • Variabilités individuelles au regard des attitudes, des sentiments et des préoccupations liés à ces phénomènes nouveaux <p>Comprendre les divers contextes d'agression sexuelle et les habiletés qui contribuent à la sécurité personnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situations d'agression sexuelle dans la vie réelle et dans l'univers virtuel • Déploiement d'habiletés préventives et d'autoprotection selon les situations • Recherche d'aide |

| IDENTITÉ | |
|---|---|
| Intégration sociale | <p>Discuter de l'importance d'adopter une attitude positive à l'égard de son corps en changement et de la diversité des formats corporels</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normes relatives au corps • Variabilité des formats corporels et du rythme du développement de chacune et chacun • Apprivoisement des changements tout au long de la puberté • Lien entre l'image corporelle et l'intégration sociale <p>Comprendre les liens entre le désir de plaire et les normes corporelles et de genre</p> |
| VIE COLLECTIVE | |
| Droits et libertés | <p>Comprendre ce qu'est la discrimination basée sur l'identité de sexe et de genre, l'expression de genre et l'orientation sexuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestations du sexisme, de l'homophobie, de la biphobie et de la transphobie • Sentiments des personnes qui subissent ces discriminations <p>Comprendre le rôle que chaque personne peut jouer dans le respect de la diversité sexuelle et de genre et des différences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Droits et libertés individuels • Manifestations de respect et de non-respect envers quelqu'un • Dénonciation de la discrimination et des inégalités, en tant que personne qui les subit ou qui en est témoin |
| RAPPORT AU NUMÉRIQUE | |
| Représentation de soi sur Internet | <p>Réfléchir à la représentation de soi dans l'univers virtuel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposition de soi • Sphères privée et publique |
| Sociabilité en ligne | <p>Comprendre ce qui contribue aux relations interpersonnelles respectueuses en ligne ou dans l'univers virtuel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressemblances et différences entre la communication en ligne et hors ligne • Attentes et pressions • Comportements sécuritaires en ligne |

education.gouv.qc.ca