

PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

*Programme Culture  
et citoyenneté québécoise*

**Coordination et rédaction**

Direction des programmes d'études en formation générale des jeunes  
Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire

**Pour information :**

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

Ce document peut être consulté sur le site Web du Ministère :  
[education.gouv.qc.ca](http://education.gouv.qc.ca)

© Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Éducation

ISBN 978-2-550-95344-9 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2023

# TABLE DES MATIÈRES

<b>Présentation du programme</b>	<b>3</b>	<b>Compétence du 1<sup>er</sup> cycle :</b>	
Apport du programme à la formation des élèves	3	<b>Explorer des réalités culturelles</b>	<b>16</b>
Nature du programme	5	Composantes de la compétence	16
		Dynamique de la compétence	16
<b>Programme au primaire</b>	<b>6</b>	<b>Compétence du 2<sup>e</sup> cycle :</b>	
La sociologie au primaire	6	<b>Examiner des réalités culturelles</b>	<b>18</b>
L'éthique au primaire	6	Composantes de la compétence	18
Une compétence dont la complexité augmente	6	Dynamique de la compétence	18
Une progression du primaire à la fin du secondaire	8		
<b>Relations entre le programme <i>Culture et citoyenneté québécoise</i></b>		<b>Compétence du 3<sup>e</sup> cycle :</b>	
<b>et les autres éléments du Programme de formation</b>	<b>9</b>	<b>Réfléchir de façon critique sur des réalités culturelles</b>	<b>20</b>
Relations avec les domaines généraux de formation	9	Composantes de la compétence	20
Relations avec les compétences transversales	9	Dynamique de la compétence	21
Relations avec les domaines d'apprentissage	10		
<b>Contexte pédagogique</b>	<b>13</b>	<b>Indicateurs de progression de la compétence</b>	<b>23</b>
Le rôle des élèves	13	<b>Attentes de fin de cycle</b>	<b>24</b>
Le rôle des enseignantes et enseignants	13	<b>Contenu de formation</b>	<b>25</b>
Des séquences d'enseignement et d'apprentissage	14	<b>Structure de la thématisation</b>	<b>26</b>
Les fonctions de l'évaluation	14	Espaces d'observation de la culture au primaire	27
		Éducation à la sexualité	27

<b>Thèmes généraux au primaire</b>	<b>28</b>	<b>Annexe 1 : Glossaire des éléments de contenu liés à l'exercice de la compétence</b>	<b>49</b>
Conscience de soi et construction identitaire	29		
Relations entre humains	30	<b>Annexe 2 : Notions d'éducation à la sexualité au primaire</b>	<b>52</b>
Quête de sens	31	Éducation à une sexualité globale, positive et inclusive	52
Relations entre humains et environnement	32	Glossaire des notions en éducation à la sexualité	59
Médias et vie numérique	33		
<b>Éléments de contenu thématiques selon les années</b>	<b>34</b>	<b>Annexe 3 : Prise en compte des réalités et des perspectives autochtones</b>	<b>60</b>
1 <sup>er</sup> cycle du primaire	34	Portrait des Premiers Peuples du Québec	60
<b>1<sup>re</sup> année</b>	<b>34</b>	Section 1 :	
<b>2<sup>e</sup> année</b>	<b>36</b>	Comment aborder les réalités et les perspectives des Premiers Peuples	61
2 <sup>e</sup> cycle du primaire	38	Section 2 :	
<b>3<sup>e</sup> année</b>	<b>38</b>	Indications pédagogiques en lien avec la compétence	63
<b>4<sup>e</sup> année</b>	<b>40</b>		
3 <sup>e</sup> cycle du primaire	42		
<b>5<sup>e</sup> année</b>	<b>42</b>		
<b>6<sup>e</sup> année</b>	<b>44</b>		
<b>Éléments de contenu liés à l'exercice de la compétence</b>	<b>46</b>		

# 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 laïque 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*. Partageant un espace civique commun, les groupes qui composent 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 comme le Québec, les conditions d'un vivre-ensemble et de la cohésion sociale se définissent à l'intersection du cadre commun et de la reconnaissance de la diversité sociale et culturelle.

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 habiletés intellectuelles et les attitudes nécessaires pour participer de manière éclairée et active à la discussion collective. La liberté d'expression en démocratie est un droit fondamental qui rend également incontournable le développement de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être favorisant le respect et la reconnaissance d'autrui. Le programme d'études *Culture et citoyenneté québécoise* amène les élèves à développer des compétences analytiques, réflexives et relationnelles, appuyées sur la pratique du dialogue et sur la pensée critique, en vue de les préparer au plein exercice de la citoyenneté québécoise dans leur vie actuelle et future.

## APPORT DU PROGRAMME À LA FORMATION DES ÉLÈVES

La construction 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 citoyens 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 se situent 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 par l'attribution de droits (civils, politiques et sociaux) assortis d'obligations et de responsabilités, notamment en matière de participation. Cette dernière requiert des connaissances, 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 la société québécoise ainsi qu'avec la prise en compte des droits et des responsabilités individuels et collectifs. Les citoyennes et 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 le développement de connaissances, de savoir-faire et de 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 et doit être reconnue comme 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 existant 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 pour le développement de la personne et la construction d'une culture publique commune considérant la société québécoise dans toute sa complexité et répondant 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 et leur maîtrise de savoir-faire et de savoir-être nécessaires à l'identification de leurs besoins et de leurs points de vue ainsi que de ceux des autres. Il leur permet aussi de s'interroger sur 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, des groupes et de l'environnement. La prise en compte de cette interdépendance est incontournable dans la définition d'un projet collectif qui est structuré par un État de droit laïque et démocratique et qui vise le mieux-être de l'ensemble des personnes et des groupes composant la société québécoise.

La poursuite du bien commun 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. 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 de l'État de droit laïque, des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise, la recherche de valeurs communes et la valorisation de projets qui favorisent la participation à la vie démocratique. Elle suppose que des personnes d'horizons divers s'entendent, de façon réfléchie et 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* (comme le droit à l'égalité et à la liberté d'expression) et ceux découlant des droits collectifs reconnus par les institutions (comme 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. Dans ce programme, c'est la culture de la collectivité québécoise qui est l'objet des apprentissages.

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 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 construction de l'identité des individus et de leurs relations avec autrui et avec les institutions publiques. L'étude de la culture et la réflexion 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 en reconnaissant le passé et en étant tournés vers le devenir de la société québécoise.

La mise en relation des approches sociologique et éthique, 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

Dans ce programme, 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 connaissances, 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 québécoises 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. On l'exerce en portant attention aux critères qui fondent les choix et de manière différenciée selon les contextes et les disciplines.

Le dialogue et le développement de la pensée critique sont liés de façon transversale aux compétences du primaire et du secondaire du programme *Culture et citoyenneté québécoise*, qui s'enracinent dans la sociologie et l'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 d'observation et d'analyse permet l'examen critique 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. Dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, l'éthique est définie comme 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 préférences, des expériences et des ressentis ou lorsqu'il est difficile ou impossible de satisfaire tout le monde.

# PROGRAMME AU PRIMAIRE

En vue de l'atteinte de ses trois finalités, le programme *Culture et citoyenneté québécoise* au primaire favorise le développement d'un savoir-agir qui combine des connaissances et des savoir-faire propres au dialogue, à la pensée critique, à la sociologie et à l'éthique. Il favorise le développement de savoir-être que les deux compétences du programme du secondaire contribueront à consolider.

Dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, 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 les choix, le programme contribue au développement de la pensée critique.

## LA SOCIOLOGIE AU PRIMAIRE

Le programme s'inscrit, d'une part, dans le champ disciplinaire de la sociologie. En plus d'amener les élèves à découvrir que les pratiques, les croyances et les visions du monde se forment à travers la culture, il leur permet de construire leurs connaissances sur le fonctionnement des groupes auxquels ils appartiennent. Les élèves développent, notamment par l'observation attentive de leur environnement culturel, par l'estimation de la pertinence de l'information collectée ou consultée et par la comparaison d'observations, certains savoir-faire clés nécessaires pour entrer dans l'étude des réalités culturelles au secondaire. Ils apprennent également à analyser des réalités culturelles en réfléchissant aux relations entre les individus et entre les groupes.

## L'ÉTHIQUE AU PRIMAIRE

Le programme s'inscrit, d'autre 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 des concepts clés propres à cette discipline, comme les valeurs, les normes, les repères ou les tensions. À travers le dialogue, en particulier, ils apprennent progressivement à examiner la diversité des points de vue et à s'engager dans une réflexion éthique dans le cadre d'une démarche de reconnaissance de soi et de l'autre. En apprenant à reconnaître les émotions qui peuvent intervenir dans leur réflexion ou dans le dialogue, les élèves se préparent au secondaire, où ils développeront une compétence éthique intégrant les dimensions rationnelle et affective.

## UNE COMPÉTENCE DONT LA COMPLEXITÉ AUGMENTE

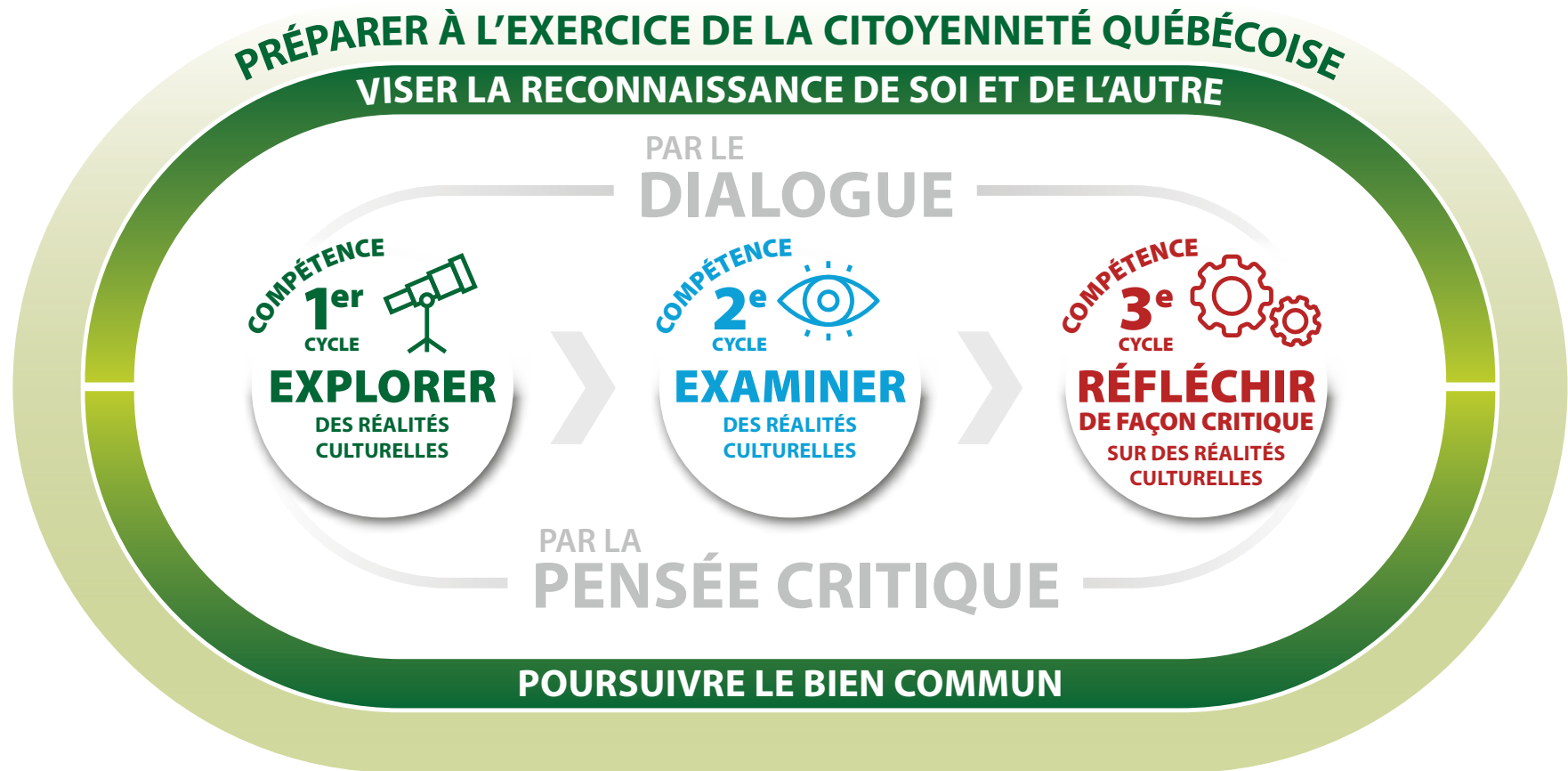
Dans le programme au primaire, la démarche sociologique et la réflexion éthique ne sont pas formellement distinguées. Les élèves du primaire mobilisent certaines connaissances et des savoir-faire centraux de la sociologie et de l'éthique à l'intérieur d'une seule compétence. Cette compétence, dont la complexité augmente à chaque cycle, vise, au terme du primaire, le développement d'une compréhension et d'une réflexion critique à propos de réalités culturelles du Québec et des questions qu'elles peuvent soulever.

La compétence du programme au primaire se décline ainsi selon les cycles :

- › 1<sup>er</sup> cycle : *Explorer des réalités culturelles;*
- › 2<sup>e</sup> cycle : *Examiner des réalités culturelles;*
- › 3<sup>e</sup> cycle : *Réfléchir de façon critique sur des réalités culturelles.*

La compétence met en évidence la contribution différente de chaque cycle dans l'acquisition d'une pensée critique ancrée dans le dialogue.

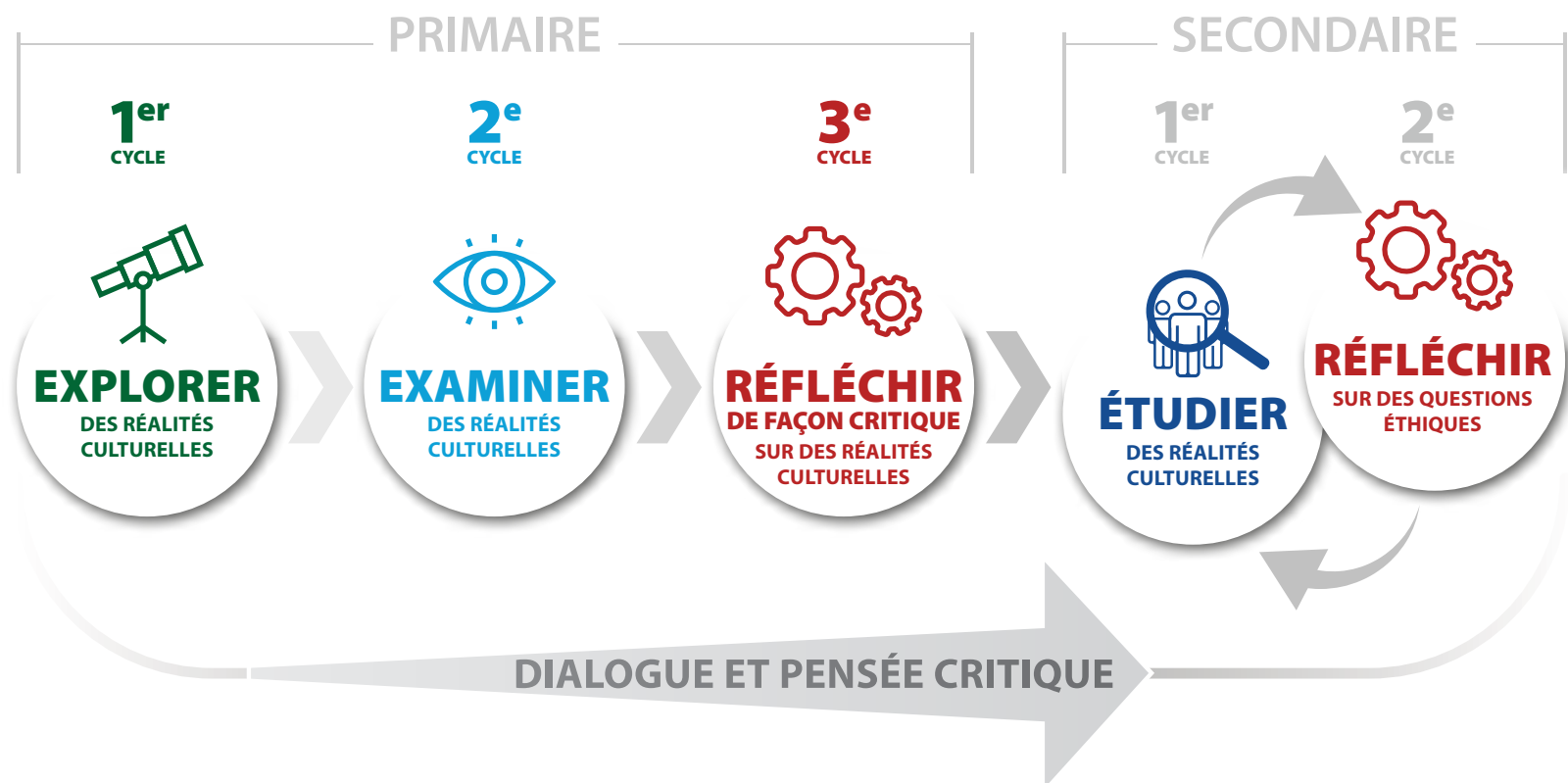
# RELATIONS ENTRE LA COMPÉTENCE DU PRIMAIRE ET LES FINALITÉS DU PROGRAMME



## UNE PROGRESSION DU PRIMAIRE À LA FIN DU SECONDAIRE

Du primaire à la fin du secondaire, le programme *Culture et citoyenneté québécoise* vise les mêmes finalités éducatives à travers le développement progressif de connaissances et de savoir-faire liés à l'étude de réalités culturelles et à la réflexion éthique. D'un cycle à l'autre, ces connaissances et ces savoir-faire sont de plus en plus nombreux et complexes.

Les acquis du primaire préparent les élèves au développement des compétences du secondaire, plus explicitement reliées aux disciplines de référence du programme *Culture et citoyenneté québécoise*. Par exemple, la capacité à interroger et à observer l'environnement culturel sera mobilisée par les élèves dans le développement de la compétence *Étudier des réalités culturelles*, principalement rattachée à la démarche de recherche en sociologie. Apprendre à comparer des sources d'information servira également au développement de cette compétence au secondaire, qui comprend une composante d'évaluation des informations. De même, l'initiation aux notions de repère, de valeur, de point de vue et de ressenti au primaire prépare le développement de la compétence *Réfléchir sur des questions éthiques* au secondaire. Le dialogue, quant à lui, se développe de manière continue tout au long du parcours, de la 1<sup>re</sup> année du primaire à la 5<sup>e</sup> secondaire.



# RELATIONS ENTRE LE PROGRAMME *CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE* ET LES AUTRES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FORMATION

## RELATIONS AVEC LES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION

Les domaines généraux de formation se rapportent aux grandes problématiques contemporaines, qui sont pluridisciplinaires et complexes. Chacun présente des particularités, mais ils sont tous largement interreliés. Au primaire, l'initiation à l'étude de la culture et à la réflexion critique ainsi que le contenu de formation inscrivent, de multiples façons, le programme *Culture et citoyenneté québécoise* dans les domaines généraux de formation.

Le domaine *Santé et bien-être* est abordé, par exemple, par l'intermédiaire des éléments de contenu relatifs à l'éducation à la sexualité et à la connaissance de soi ainsi qu'à travers la composante émotionnelle de la compétence du primaire. L'accent mis sur la connaissance de soi et la projection des élèves dans l'avenir relie également le programme *Culture et citoyenneté québécoise* au domaine *Orientation et entrepreneuriat*. Le domaine *Environnement et consommation* est pour sa part sollicité à travers le thème des relations entre les humains et l'environnement. Le domaine *Médias* s'actualise dans le travail critique sur les sources d'information associé à la compétence du primaire et dans les éléments de contenu relatifs aux médias et à la vie numérique à partir du 2<sup>e</sup> cycle.

Finalement, le domaine *Vivre-ensemble et citoyenneté* est lié de façon transversale à l'ensemble du programme, puisqu'il se rattache étroitement à sa finalité principale. Tous les apprentissages contribuent à l'atteinte de cette dernière, autant lorsque les élèves développent la compétence que lorsqu'ils construisent leurs connaissances sur les dynamiques de groupe et la vie collective au Québec. Les élèves acquièrent ainsi, tout au long de leur parcours, un bagage de connaissances, des aptitudes dialogiques et une capacité de réflexion critique pertinents pour prendre leur place dans la vie démocratique québécoise.

## RELATIONS AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Les compétences transversales constituent toutes, à divers degrés, des savoir-agir essentiels au développement et à l'exercice de la compétence du programme *Culture et citoyenneté québécoise* au primaire. Inversement, ce programme permet également d'exercer, d'enrichir et de consolider les compétences transversales. Certaines d'entre elles sont plus étroitement liées à la compétence du primaire. La compétence du 3<sup>e</sup> cycle, *Réfléchir de façon critique sur des réalités culturelles*, et la compétence transversale *Résoudre des problèmes* convergent de façon particulière. La réflexion critique des élèves au regard des réalités culturelles les oblige en effet à analyser divers éléments d'une situation et à considérer des idées et des repères différents. Il existe également des liens explicites entre cette compétence disciplinaire et la compétence transversale *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*, puisqu'elle amène les élèves à élaborer des réponses à des questions variées et à considérer leurs effets éventuels. À chaque cycle, la compétence contribue aussi directement au développement de la compétence transversale *Exploiter l'information*. En effet, l'exercice de la compétence exige des élèves qu'ils recherchent des informations, réalisent des observations, vérifient des sources et en évaluent la pertinence.

Au cœur du programme *Culture et citoyenneté québécoise*, la composante *Dialoguer* a pour sa part des liens significatifs avec trois compétences transversales. D'abord, son développement sollicite plusieurs aspects de la compétence *Communiquer de façon appropriée*, tels que le recours à divers modes de communication et l'appropriation de différents langages. Elle mobilise également la compétence transversale *Exercer son jugement critique*, les élèves devant justifier leurs points de vue et nuancer leurs opinions sur des sujets complexes. La pratique du dialogue conduit directement à l'exercice de la compétence *Coopérer*, puisqu'elle exige des

attitudes de respect de l'autre, d'ouverture et de collaboration dans l'élaboration des idées. Enfin, les compétences transversales *Se donner des méthodes de travail efficaces* et *Exploiter les technologies de l'information et de la communication* sont régulièrement sollicitées dans les tâches réalisées par les élèves au long de leur parcours.

## RELATIONS AVEC LES DOMAINES D'APPRENTISSAGE

Il est possible d'établir de nombreux liens entre le programme *Culture et citoyenneté québécoise* et les domaines d'apprentissage. Les élèves peuvent mettre à profit des apprentissages réalisés dans plusieurs disciplines pour explorer et examiner des réalités culturelles ainsi que pour réfléchir de façon critique sur celles-ci.

### Domaine des langues

Dans les programmes du domaine des langues, la langue est à la fois un objet d'enseignement et un outil d'apprentissage. Elle est un véhicule majeur de la culture. De concert avec le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, ces programmes amènent les élèves à apprendre à contribuer positivement à la communication en interaction. Ils visent également le développement de la pensée critique, à partir d'ancrages disciplinaires différents. En langue d'enseignement, par exemple, les élèves apprennent à préciser et à justifier leur interprétation d'un texte, ces habiletés étant complémentaires à l'expression d'une réponse étayée à une question relative aux réalités culturelles à l'étude dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*. Certaines connaissances liées aux médias dans le domaine des langues peuvent également alimenter la réflexion des élèves dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, notamment lorsqu'ils s'interrogent sur la pertinence et la fiabilité des sources d'information utilisées, les médias et la vie numérique.

### Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

Les apprentissages réalisés dans les programmes *Mathématique* et *Science et technologie* ainsi que ceux effectués en *Culture et citoyenneté québécoise* sont susceptibles de s'enrichir mutuellement. Les compétences de ces programmes développent la pensée critique en demandant d'observer, d'interroger, de comparer et de considérer diverses avenues pour mieux comprendre, expliquer et défendre des choix et mieux échanger. Des stratégies et des connaissances propres au

domaine de la mathématique (en lien avec la résolution de problèmes, le raisonnement proportionnel et la statistique, comme la formulation de questions d'enquête, la collecte, la description et l'organisation de données ainsi que l'interprétation de données à l'aide de tableaux et de diagrammes) peuvent par ailleurs être mobilisées dans l'exploration et l'examen de réalités culturelles ou au cours de la réflexion critique à leur propos, notamment lors de la collecte et de l'analyse de données d'observation quantifiables.

Le programme *Science et technologie* initie les élèves aux opérations élémentaires de la pensée scientifique, notamment au moyen de stratégies d'exploration du réel qui présentent des similitudes avec celles proposées dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*. Ces programmes mettent tous les deux de l'avant l'exigence de s'appuyer sur des données empiriques pour élaborer des savoirs scientifiques fiables. Les stratégies d'instrumentation et d'analyse varient selon les disciplines, mais procèdent des mêmes principes de validation des connaissances par l'épreuve empirique. En *Culture et citoyenneté québécoise*, les élèves apprennent à s'interroger sur ce qui fonde leurs conceptions initiales et à élaborer des réponses qu'ils peuvent comparer à d'autres, de la même manière qu'ils apprennent à examiner des solutions ou des explications en *Mathématique* et en *Science et technologie*. Ces programmes visent aussi la formation d'un rapport critique à l'information et l'élaboration de raisonnements. Les réalités culturelles étudiées en *Culture et citoyenneté québécoise* peuvent servir de contextes signifiants pour plusieurs apprentissages en *Mathématique* et en *Science et technologie*.

### Domaine des arts

Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* et ceux du domaine des arts favorisent la pratique du dialogue. Ils visent aussi le développement chez les élèves d'une posture d'observatrice ou d'observateur actif et critique de la culture, capable de construire et de justifier des jugements de différentes façons. En *Culture et citoyenneté québécoise*, la culture est définie comme un ensemble de manières de penser, de ressentir et d'agir qui unissent des individus en collectivités. Les programmes d'arts partagent cette vision de la culture et l'abordent principalement sous l'angle des productions culturelles ainsi que de la création et de l'interprétation artistiques. Tous ces programmes participent à la construction de points de vue étayés, lesquels s'appuient sur la compréhension de la culture et l'examen des repères en *Culture et citoyenneté québécoise*, et sur l'examen, l'interprétation et l'appréciation d'œuvres culturelles dans les programmes d'arts.

## Domaine de l'univers social

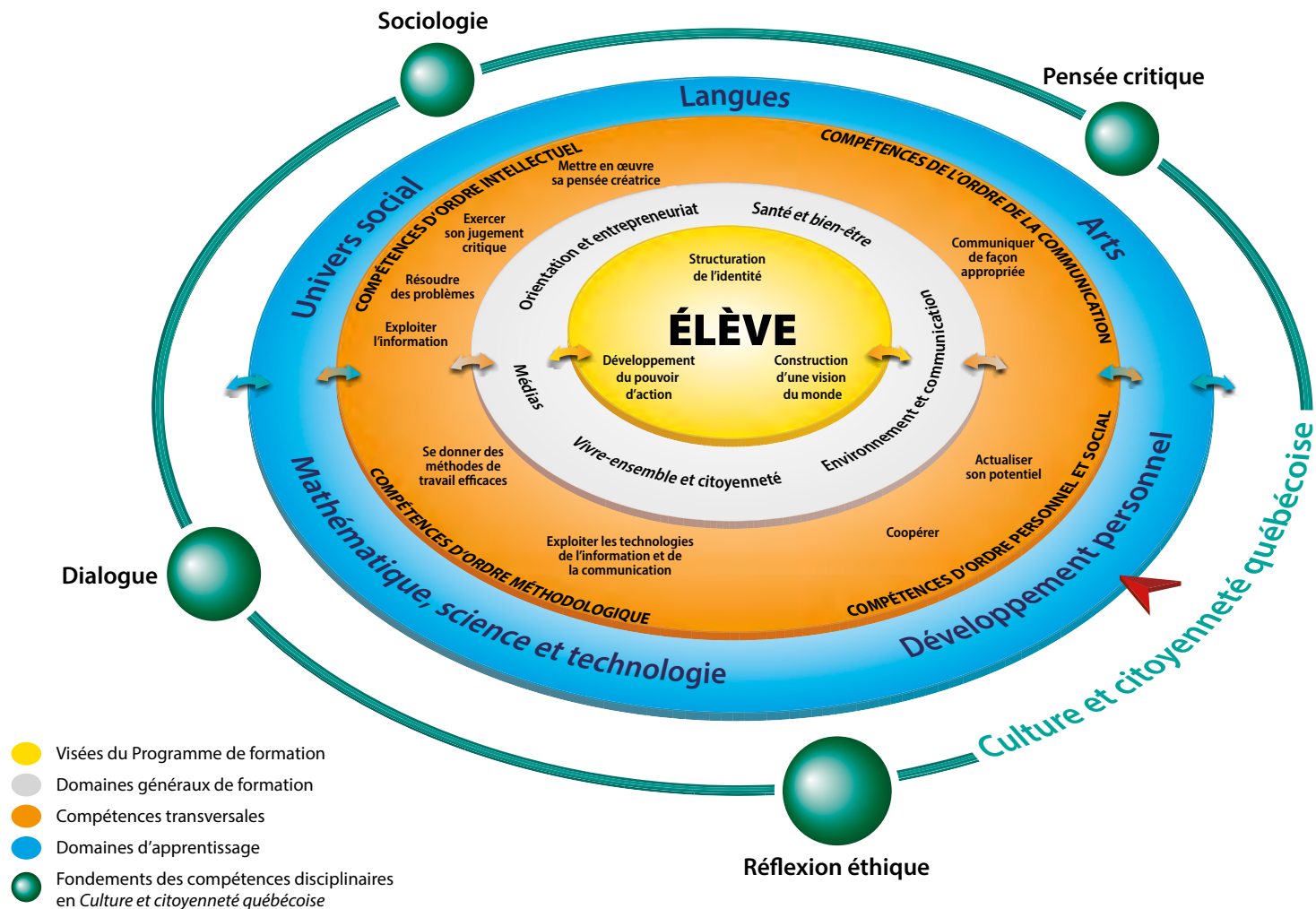
Les programmes *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* et *Culture et citoyenneté québécoise* visent la compréhension des sociétés à partir de perspectives disciplinaires différentes. Ils s'intéressent parfois à des réalités communes, relatives notamment à la citoyenneté démocratique, mais les abordent sous des angles différents. Le premier s'intéresse aux dimensions spatiales et temporelles des réalités sociales étudiées en initiant les élèves à la géographie et à l'histoire. Il permet notamment d'aborder les concepts d'organisation et d'aménagement du territoire en géographie, par l'établissement de liens entre l'ici et l'ailleurs, et de changement, de continuité, de cause et de conséquence en histoire, par l'établissement de liens entre le passé et le présent. Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* met de l'avant la compréhension de réalités culturelles dans le présent et la réflexion sur les valeurs et les repères qui peuvent fonder les points de vue sur les actions à poser et les choix à faire dans le présent et dans le futur.

Les programmes *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* et *Culture et citoyenneté québécoise* favorisent le développement de savoir-faire centraux dans la construction de raisonnements et dans la validation des sources d'information. Par l'accent qu'ils mettent sur la réflexion critique, ces programmes contribuent tous deux à la préparation des élèves à l'exercice de leur citoyenneté actuelle et future.

## Domaine du développement de la personne

Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* appartient au domaine du développement de la personne, avec le programme *Éducation physique et à la santé*. En *Culture et citoyenneté québécoise*, les élèves sont amenés à comprendre et à analyser leur environnement culturel, en plus de développer des habiletés de réflexion critique. Dans le programme *Éducation physique et à la santé*, ils peuvent observer différentes manifestations culturelles et ils doivent tenir compte de divers concepts reliés à la vie de groupe dans un contexte authentique, notamment lors de la pratique d'activités physiques. Les habiletés de réflexion critique que les élèves développent en *Culture et citoyenneté québécoise* peuvent être mobilisées en *Éducation physique et à la santé* lorsque vient le temps de réfléchir à l'éthique dans le sport et aux saines habitudes de vie.

# APPORT DU PROGRAMME *CULTURE ET CITOYENNETÉ QUÉBÉCOISE* AU PROGRAMME DE FORMATION



# CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

L'enseignement consiste non seulement à accompagner les élèves dans l'apprentissage, mais également à faire en sorte qu'ils puissent apprendre d'eux-mêmes. Enseigner, c'est planifier des modalités d'enseignement et d'évaluation, réunir des conditions et recourir à des approches variées propices à l'apprentissage. Au primaire, les enseignantes et enseignants de *Culture et citoyenneté québécoise* accompagnent les élèves dans le développement de la compétence et dans la maîtrise progressive des connaissances. Les relations entre l'enseignante ou l'enseignant, les élèves et les savoirs sont au cœur de la dynamique de la classe.

## LE RÔLE DES ÉLÈVES

Outre le fait de s'investir dans les tâches à réaliser, de travailler avec rigueur et de persévérer dans les travaux entrepris, les élèves apprennent à faire preuve d'initiative lorsqu'ils se posent divers types de questions pour explorer, examiner ou réfléchir de façon critique sur des réalités culturelles dans le contexte du Québec. Ils cherchent à comprendre leurs repères et leurs conceptions du monde. Ils s'engagent activement dans l'observation des réalités culturelles étudiées et dans le traitement des informations qu'ils manipulent. À l'égard de la différence et de la diversité, ils font preuve d'ouverture, de curiosité et de pensée critique en considérant des façons de penser, de ressentir et d'agir ou encore des repères différents des leurs. Dans leurs interactions, verbales ou non verbales, ils s'exercent progressivement à écouter l'autre de manière attentive et à s'exprimer de façon claire et respectueuse. Il leur faut aussi faire preuve de perspicacité pour anticiper des effets de certains choix sur eux-mêmes ou sur les autres. Il est aussi attendu des élèves, comme c'est le cas dans les autres matières, qu'ils s'efforcent de faire des liens entre leurs connaissances antérieures, ce qu'ils apprennent et ce qu'ils vivent.

## 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'exploration et l'examen de réalités culturelles du Québec et la réflexion critique sur celles-ci. Ils jouent ainsi un rôle de médiatrice ou de médiateur d'éléments de culture qui jette 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 réalités culturelles abordées dans le programme sont complexes, les enseignantes et enseignants doivent faire preuve de rigueur lorsqu'elles sont traitées en classe. Ils font l'effort de distinguer leurs connaissances de sens commun des connaissances validées sur lesquelles ils peuvent appuyer leur enseignement. Puisque le programme demande aux élèves de développer une distance critique par rapport à leurs conceptions du monde pour les valider, les remettre en question ou les faire évoluer à travers le dialogue, les enseignantes et enseignants doivent eux aussi faire preuve d'humilité et de distance critique à l'égard de leurs propres conceptions du monde, notamment de leurs convictions, de leurs valeurs et de leurs croyances. Ils montrent aux élèves qu'il est fructueux de demeurer dans une posture d'apprenante ou d'apprenant qui ne craint pas de reconnaître les limites de ses connaissances et qui est capable d'expliquer comment ses conceptions du monde sont situées socialement et culturellement. Ainsi, les enseignantes et enseignants accompagnent les élèves dans la prise de conscience du fait que c'est par la reconnaissance de la perspective à partir de laquelle on réfléchit et le dépassement de son point de vue initial que l'on peut espérer construire les conceptions du monde les plus nuancées. Néanmoins, les enseignantes et enseignants s'abstiennent de donner leur opinion particulière sur les situations auxquelles réfléchissent 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. Toutefois, 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* et les principes démocratiques qui organisent la vie collective (égalité, laïcité de l'État, etc.), ils interviennent en se référant aux finalités du programme et à ces principes. 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 leurs analyses pour qu'il soit possible 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 soi et 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 est possible de s'exprimer librement. Ils demeurent également attentifs aux manifestations non verbales et contribuent à dépoliariser les échanges en favorisant l'exploration et l'examen critique de différents points de vue. Ils soutiennent les élèves dans l'utilisation d'informations et d'observations fiables et pertinentes ainsi que dans le repérage des erreurs de raisonnement et des comportements susceptibles de nuire au dialogue.

## DES SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Au primaire, pour faciliter l'acquisition de connaissances et le développement de la compétence et de ses composantes, les enseignantes et enseignants planifient des séquences d'enseignement et d'apprentissage. Chaque séquence est structurée autour d'un ou de plusieurs éléments du contenu de formation du programme d'études et vise à répondre à des intentions précises. Les séquences, de durées variables, placent chaque fois les élèves dans une ou plusieurs situations d'apprentissage et d'évaluation significatives, ouvertes et complexes qui représentent un défi à leur mesure.

Les séquences d'enseignement et d'apprentissage doivent comporter des tâches de plus en plus complexes à mesure que les apprentissages progressent. Elles se composent de situations qui mettent en exercice différentes composantes de la

compétence. Celles-ci peuvent être tantôt travaillées indépendamment l'une de l'autre, tantôt combinées de diverses manières. Les composantes prennent toutefois tout leur sens lorsqu'elles sont travaillées de façon intégrée.

Le contenu de formation est constitué de thèmes et de sous-thèmes regroupant différents éléments de contenu. Ainsi, une situation d'apprentissage et d'évaluation peut, selon le degré de complexité des tâches qu'elle comporte, faire appel à des éléments de contenu qui relèvent d'un même thème ou sous-thème, ou de plusieurs à la fois. Il est même souhaitable, dans l'optique d'une approche intégrative, que la séquence mobilise des éléments de contenu appartenant aux divers thèmes et sous-thèmes d'une année donnée.

## LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION

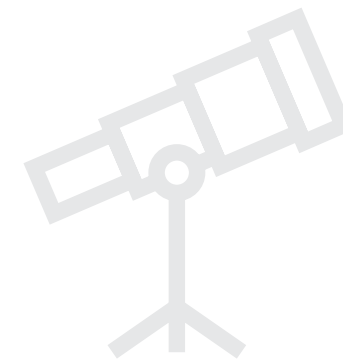
Évaluer consiste à exercer son jugement professionnel dans le cadre de démarches visant la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage. L'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage. Dans les limites établies par le programme et le cadre d'évaluation des apprentissages, les enseignantes et enseignants choisissent, adaptent, élaborent et s'approprient des outils d'évaluation pour rendre compte des apprentissages des élèves. Tout au long de tâches et au terme de leur accomplissement, les enseignantes et enseignants tentent de comprendre les raisons qui expliquent les réussites et les difficultés des élèves. Ils constatent ou infèrent ainsi l'acquisition de connaissances et le développement de savoir-faire nécessaires au développement et à l'exercice des compétences.

Lorsque les enseignantes et enseignants proposent des tâches évaluatives, ils portent une attention particulière à la protection des renseignements personnels et de la vie privée de leurs élèves. Dans un souci d'équité, les enseignantes et enseignants proposent des tâches évaluatives qui permettent à chaque élève de démontrer ses compétences, sans que celui-ci soit tenu de faire part de ses émotions ou d'aspects de sa vie privée, notamment en matière de sexualité. Un élève pourrait toutefois le faire de son propre chef, mais la tâche proposée ne doit pas inclure une telle exigence.

Deux principales fonctions sont conférées à l'évaluation : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des apprentissages. La fonction à privilégier est déterminée selon le contexte et la nature des décisions à prendre et des actions à mener. La fonction d'aide à l'apprentissage a trait à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation formative. Au moment d'amorcer une séquence d'enseignement et d'apprentissage, il est possible de vérifier où se situent les élèves par rapport aux apprentissages

prévus, ce qui favorise la mise en œuvre des conditions propices à l'apprentissage et des mesures d'aide appropriées pour un groupe d'élèves ou un élève en particulier. En cours d'apprentissage, l'évaluation consiste à vérifier jusqu'à quel point l'intervention pédagogique produit les effets escomptés et à l'ajuster aux besoins de formation. Lorsqu'ils sont évalués dans une optique d'aide à l'apprentissage, les élèves profitent de diverses rétroactions leur permettant de réguler leurs apprentissages et d'être ainsi plus disposés à effectuer ceux à venir. La fonction de reconnaissance des apprentissages vise à rendre compte des apprentissages effectués. Cette fonction est exercée vers la fin d'une séquence, à la fin d'une étape ou au terme de l'année scolaire. Les élèves sont alors placés dans des situations diverses qui nécessitent la mise en œuvre des compétences, lesquelles sollicitent notamment des connaissances et des savoir-faire. La communication des résultats de l'évaluation se fait selon les modalités prévues.

# COMPÉTENCE DU 1<sup>er</sup> CYCLE : EXPLORER DES RÉALITÉS CULTURELLES



La compétence *Explorer des réalités culturelles* amène les élèves à construire leur compréhension de réalités culturelles présentes dans leur environnement immédiat et à en rendre compte. Cette compréhension s'exprime à travers la formulation de constats qui s'appuient sur la comparaison d'observations et la prise en compte des émotions. Les élèves apprennent qu'une réalité culturelle peut mener à différentes observations selon les contextes. Ils développent également la capacité à considérer les émotions qui interviennent dans différentes situations. Le dialogue est mis à profit tout au long du développement de la compétence. Au 1<sup>er</sup> cycle, il constitue un cadre privilégié pour entrer en contact avec la diversité des observations et des émotions possibles.

## COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

La compétence *Explorer des réalités culturelles* se développe à travers quatre composantes : *Observer des réalités culturelles*, *Considérer des émotions*, *Comparer des observations* et *Dialoguer*.

L'observation contextualisée de réalités culturelles et de leurs manifestations implique que les élèves se posent des questions de compréhension, qu'ils réalisent des observations et identifient des informations qui sont pertinentes au regard des questions qu'ils se posent. Les observations sur les réalités culturelles s'effectuent par observation directe ou par l'utilisation de différents types de ressources documentaires avec lesquels les élèves sont mis en contact. Les élèves prennent appui sur les observations et les informations relevées pour trouver des caractéristiques des réalités culturelles et situer celles-ci dans leur contexte.

Dans l'exploration de réalités culturelles, les élèves considèrent également les émotions que vivent les personnes touchées par les réalités à l'étude, dans différents contextes. En s'appuyant sur différentes informations et observations, les élèves construisent leur compréhension émotionnelle en apprenant à reconnaître différentes

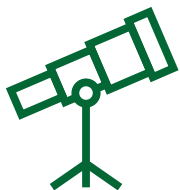
émotions et leurs manifestations variées. Ils sont également amenés à associer des réactions à des émotions et, ainsi, à relier les émotions vécues par les individus à l'environnement culturel dans lequel ils évoluent.

Afin d'approfondir leur compréhension des réalités culturelles, les élèves comparent leurs observations avec d'autres observations qui sont réalisées par leurs camarades ou qui leur sont présentées, notamment à propos des émotions. Ainsi, ils s'ouvrent à la diversité des manifestations de la culture selon les contextes et les perspectives. Ils dégagent des similitudes et des différences et rendent compte de leur compréhension en formulant des constats, par exemple à propos de ce qui ressort de la comparaison, de ce qui surprend ou des liens à établir entre les différents éléments.

Tout au long du développement de la compétence, les élèves dialoguent. Ils se soucient d'appliquer les conditions qui sont favorables au bon déroulement de l'interaction. Ils sont également appelés à considérer leurs ressentis et à utiliser différents moyens pour exprimer, préciser et appuyer leurs idées ainsi que pour s'enquérir de celles des autres.

## DYNAMIQUE DE LA COMPÉTENCE

Les différentes composantes de la compétence *Explorer des réalités culturelles* ne forment pas un processus linéaire. On les travaille de manière itérative, en passant de l'une à l'autre de façon dynamique selon le contexte, et de manière intégrée en les combinant. La mobilisation des savoir-faire associés aux quatre composantes de la compétence permet aux élèves de manifester leur compréhension des réalités culturelles à l'étude.



# COMPÉTENCE DU 1<sup>er</sup> CYCLE

## EXPLORER DES RÉALITÉS CULTURELLES

### RÉALITÉS CULTURELLES

CONNAISSANCE  
DE SOI

RELATIONS  
ENTRE LES INDIVIDUS

RITUELS  
ET CÉLÉBRATIONS

RAPPORT AUX AUTRES  
ÊTRES VIVANTS

#### DIALOGUER

Appliquer les conditions favorables  
à l'interaction

Considérer ses ressentis

Appuyer ses idées

S'enquérir des idées des autres

#### OBSERVER DES RÉALITÉS CULTURELLES

Poser des questions de compréhension

Réaliser des observations

Identifier des informations

Dégager des caractéristiques

#### CONSIDÉRER DES ÉMOTIONS

Reconnaître des émotions

Associer des réactions à des émotions

#### COMPARER DES OBSERVATIONS

Prendre connaissance d'observations  
d'autres personnes

Dégager des similitudes et des différences

Formuler des constats



# COMPÉTENCE DU 2<sup>e</sup> CYCLE : EXAMINER DES RÉALITÉS CULTURELLES



Le développement de la compétence *Examiner des réalités culturelles* amène les élèves à construire leur compréhension de réalités culturelles présentes dans leur environnement culturel immédiat et élargi (famille, école, quartier, communauté, ville, région, etc.) et à en rendre compte. Cette compréhension s'exprime à travers la formulation de constats qui s'appuient sur la comparaison d'observations, la prise en compte des émotions et la comparaison de points de vue. Le dialogue est mis à profit tout au long du développement de la compétence. Au 2<sup>e</sup> cycle, il constitue un cadre privilégié pour examiner des observations, des émotions et des points de vue.

## COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

La compétence s'exerce à travers quatre composantes : *Observer des réalités culturelles*, *Considérer des émotions*, *Comparer des points de vue* et *Dialoguer*.

L'observation de réalités culturelles et de leurs manifestations implique que les élèves se posent des questions de compréhension, des questions philosophiques et des questions éthiques qui permettent de les examiner sous divers angles. Les élèves réalisent des observations et relèvent des informations sur les réalités culturelles. L'observation de réalités culturelles s'effectue par observation directe ou par l'utilisation de différents types de ressources documentaires avec lesquels ils sont mis en contact. Les élèves estiment la pertinence des informations au regard des questions qu'ils se posent et comparent différentes sources d'information en s'interrogeant sur les critères qui en assurent la fiabilité. Ils s'appuient sur les observations et les informations pour trouver des caractéristiques des réalités culturelles et les situer dans leur contexte. Ils comparent les observations et les différentes informations en dégagant des similitudes et des différences entre elles.

Dans l'examen de réalités culturelles, les élèves doivent également considérer les émotions que vivent les personnes touchées par les réalités à l'étude, dans différents contextes. Les élèves développent leur compréhension émotionnelle en apprenant à reconnaître différentes émotions et leurs manifestations. Au 2<sup>e</sup> cycle, ils s'intéressent à la diversité des émotions en les associant à différentes réactions, mais aussi à

des déclencheurs possibles. Par l'établissement de ces liens, ils commencent à entrevoir les relations possibles entre les émotions et les points de vue sur les réalités culturelles qu'ils observent.

À partir du 2<sup>e</sup> cycle, les élèves enrichissent aussi leur compréhension des réalités culturelles en comparant des points de vue reliés aux questions philosophiques et éthiques qu'ils se posent. Ils peuvent identifier ces points de vue à partir de divergences ou de tensions qu'ils perçoivent entre des expériences, des conduites, des règles, des ressentis, des préférences, des normes et/ou des valeurs. Ils apprennent à examiner des points de vue en dégagant les idées qui les constituent et les repères sur lesquels ces dernières s'appuient. Ils comparent ces idées et ces repères sous l'angle des questions qu'ils se posent. La comparaison des idées les amène également à s'initier au repérage de quelques erreurs de raisonnement courantes. Les élèves prennent appui sur les observations, la prise en compte des émotions et la comparaison des points de vue pour formuler des constats à propos de ce qui ressort, des différences et des similitudes, de ce qui surprend, des liens à établir entre les différents éléments, etc. Ces constats permettent de rendre compte de leur compréhension.

Tout au long du développement de la compétence, les élèves sont placés en situation de dialogue. Ils se soucient d'appliquer les conditions qui sont favorables au bon déroulement de l'interaction. Ils sont également appelés à considérer leurs ressentis et à utiliser différents moyens pour exprimer, préciser et appuyer leurs idées et pour s'enquérir de celles des autres.

## DYNAMIQUE DE LA COMPÉTENCE

Les différentes composantes de la compétence *Examiner des réalités culturelles* ne forment pas un processus linéaire. On les travaille de manière itérative, en passant de l'une à l'autre de façon dynamique selon le contexte, et de manière intégrée en les combinant. La mobilisation des savoir-faire associés aux quatre composantes de la compétence permet aux élèves de manifester leur compréhension de réalités culturelles.



# COMPÉTENCE DU 2<sup>e</sup> CYCLE

## EXAMINER DES RÉALITÉS CULTURELLES

### RÉALITÉS CULTURELLES

PERCEPTION  
DE SOI

DYNAMIQUES  
DE GROUPE

QUESTIONS  
EXISTENTIELLES

MILIEUX  
DE VIE

SAVOIRS DANS L'ESPACE  
NUMÉRIQUE

### DIALOGUER

Appliquer les conditions favorables  
à l'interaction

Considérer ses ressentis

Appuyer ses idées

S'enquérir des idées des autres

### OBSERVER DES RÉALITÉS CULTURELLES

Poser des questions (de compréhension,  
philosophiques et éthiques)

Réaliser des observations

Estimer la pertinence des informations

Dégager des caractéristiques

Comparer des observations  
et des informations

### CONSIDÉRER DES ÉMOTIONS

Reconnaître des émotions

Associer des réactions à des émotions

Identifier des déclencheurs possibles  
des émotions

### COMPARER DES POINTS DE VUE

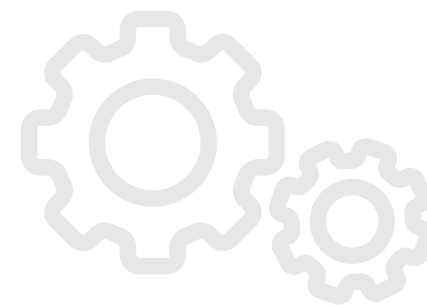
Identifier des divergences ou des tensions  
Identifier des points de vue ainsi que les idées  
et les repères qui leur sont associés

Comparer des idées et des repères

Formuler des constats



# COMPÉTENCE DU 3<sup>e</sup> CYCLE : RÉFLÉCHIR DE FAÇON CRITIQUE SUR DES RÉALITÉS CULTURELLES



Le développement de la compétence *Réfléchir de façon critique sur des réalités culturelles* amène les élèves à élargir leur compréhension de réalités culturelles jusqu'à l'échelle de la société québécoise et à élaborer des réponses à des questions de compréhension, à des questions philosophiques et à des questions éthiques. Les élèves s'appuient sur les acquis des cycles précédents pour approfondir leur capacité à observer des réalités culturelles et à examiner des points de vue. Le dialogue est mis à profit tout au long du développement de la compétence. Au 3<sup>e</sup> cycle, il constitue un cadre privilégié pour mettre en exercice les divers savoir-faire de pensée critique de la compétence.

## COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

La compétence s'exerce à travers quatre composantes : *Observer des réalités culturelles, Examiner des points de vue, Élaborer des réponses et Dialoguer.*

L'observation de réalités culturelles et de leurs manifestations implique que les élèves se posent des questions de compréhension, des questions philosophiques et des questions éthiques qui permettent de les examiner sous divers angles. L'observation de réalités culturelles s'effectue par observation directe ou par l'utilisation de différents types de ressources documentaires avec lesquels les élèves sont mis en contact. Les élèves relèvent des informations dont ils estiment la pertinence tant au regard des questions qu'ils se posent qu'en fonction de critères de fiabilité des sources d'information retenues. Au 3<sup>e</sup> cycle, ils s'intéressent aux personnes, aux groupes et aux institutions concernés par les réalités culturelles et portent une attention particulière aux relations sociales afin d'en dégager des caractéristiques et de les contextualiser. Ils relient ainsi les actions individuelles aux dimensions collectives de la culture québécoise (groupes, institutions, normes et visions du monde). Les élèves comparent les observations et les informations pour dégager des similitudes et des différences.

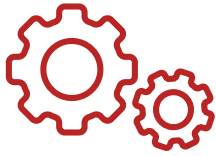
Les élèves enrichissent leur compréhension des réalités culturelles étudiées en examinant des points de vue reliés aux questions éthiques et philosophiques qu'ils se posent. Ils peuvent identifier ces points de vue à partir de tensions ou de divergences qu'ils perçoivent entre des expériences, des conduites, des règles, des ressentis, des préférences, des normes et/ou des valeurs. Ils examinent des points de vue en dégagant les idées qui les constituent et les repères sur lesquels ces dernières s'appuient. Ils comparent des idées et des repères sous l'angle des questions qu'ils se posent. Au 3<sup>e</sup> cycle, les élèves intègrent leur compréhension des émotions à la comparaison des points de vue en envisageant les façons dont elles peuvent intervenir dans leur formation. La comparaison des idées les amène également à repérer de nouvelles erreurs de raisonnement. Les élèves prennent appui sur les observations et la comparaison des points de vue pour formuler des constats à propos de ce qui ressort, des différences et des similitudes, de ce qui surprend, des liens à établir entre les différents éléments, etc.

Au 3<sup>e</sup> cycle, les élèves sont amenés à élaborer des réponses justifiées aux questions qu'ils se posent. Selon le type de question, les réponses proposées peuvent prendre la forme d'une explication ou d'une interprétation, d'une solution, voire d'un point de vue de type philosophique. Elles s'appuient sur les observations réalisées et les informations recueillies en cours de réflexion ainsi que sur l'examen de points de vue. Les élèves prennent en considération la situation, les autres et eux-mêmes dans l'élaboration de réponses et de leurs justifications. La comparaison des réponses avec d'autres propositions en présence permet aux élèves de faire preuve d'ouverture et d'autocorrection, si nécessaire.

Tout au long du développement de la compétence, les élèves sont placés en situation de dialogue. Ils se soucient d'appliquer les conditions qui sont favorables au bon déroulement de l'interaction. Ils sont également appelés à considérer leurs ressentis et à utiliser différents moyens pour exprimer, préciser et appuyer leurs idées et pour s'enquérir de celles des autres.

## DYNAMIQUE DE LA COMPÉTENCE

Les différentes composantes de la compétence *Réfléchir de façon critique sur des réalités culturelles* ne forment pas un processus linéaire. Les composantes de la compétence se travaillent de manière itérative, en passant de l'une à l'autre de façon dynamique selon le contexte, et de manière intégrée en les combinant. La mobilisation des savoir-faire associés aux quatre composantes de la compétence permet aux élèves de développer leur réflexion critique sur des réalités culturelles.



# COMPÉTENCE DU 3<sup>e</sup> CYCLE

## RÉFLÉCHIR DE FAÇON CRITIQUE SUR DES RÉALITÉS CULTURELLES

### RÉALITÉS CULTURELLES

IDENTITÉ

VIE COLLECTIVE

OCCASIONS DE  
PENSER SA VIE

TRANSITION  
ÉCOLOGIQUE

RAPPORT  
AU NUMÉRIQUE

#### DIALOGUER

Appliquer les conditions favorables  
à l'interaction

---

Considérer ses ressentis

---

Appuyer ses idées

---

S'enquérir des idées des autres

#### OBSERVER DES RÉALITÉS CULTURELLES

Poser des questions (de compréhension,  
philosophiques et éthiques)

---

Réaliser des observations

---

Estimer la pertinence des informations

---

Dégager des caractéristiques des relations entre  
des personnes, des groupes ou des institutions

---

Comparer des observations  
et des informations

#### EXAMINER DES POINTS DE VUE

Identifier des divergences ou des tensions

---

Identifier des points de vue ainsi que les idées  
et les repères qui y sont associés

---

Dégager des émotions

---

Comparer des idées et des repères

---

Formuler des constats

#### ÉLABORER DES RÉPONSES

Proposer des réponses

---

Envisager les effets des réponses  
sur la situation, soi et les autres

---

Comparer des réponses

---

Justifier ses choix



# INDICATEURS DE PROGRESSION DE LA COMPÉTENCE

L'ÉLÈVE APPREND À...		1 <sup>er</sup> CYCLE	2 <sup>e</sup> CYCLE	3 <sup>e</sup> CYCLE	
<b>Observation des réalités culturelles</b>	› Se poser des questions de compréhension	✓	✓	✓	
	› Se poser des questions philosophiques et éthiques	—	✓	✓	
	› Réaliser des observations dans son environnement culturel immédiat (famille, école)	✓	✓	✓	
	› Réaliser des observations dans son environnement culturel élargi (quartier, communauté, ville, région, etc.)	—	✓	✓	
	› Réaliser des observations à l'échelle de la société québécoise	—	—	✓	
	› Identifier des informations dans des ressources documentaires	✓	✓	✓	
	› Dégager des caractéristiques des réalités culturelles	✓	✓	✓	
	› Comparer des observations et des informations	✓	✓	✓	
	› Estimer la pertinence d'observations et d'informations	—	✓	✓	
	› Caractériser des relations entre des personnes, des groupes ou des institutions	—	—	✓	
<b>Compréhension des émotions</b>	› Reconnaître différentes émotions	✓	✓	✓	
	› Associer des réactions à des émotions	✓	✓	✓	
	› Identifier des déclencheurs possibles des émotions	—	✓	✓	
	› Dégager des émotions qui interviennent dans la formation des points de vue	—	—	✓	
<b>Examen de points de vue</b>	› Identifier des tensions ou des divergences	—	✓	✓	
	› Identifier des points de vue, des idées qui les constituent et des repères sur lesquels celles-ci s'appuient	—	✓	✓	
	› Comparer des idées en repérant différentes erreurs de raisonnement	—	✓	✓	
	› Comparer des repères	—	—	✓	
<b>Dialogue</b>	› Appliquer les conditions favorables à l'interaction	✓	✓	✓	
	› Considérer ses ressentis	✓	✓	✓	
	› Appuyer ses idées à l'aide de différents moyens	– Donner des exemples, faire des liens avec les idées des autres, définir	✓	✓	✓
		– Donner des raisons, distinguer, formuler un désaccord	—	✓	✓
		– Donner des contre-exemples, reformuler les propos des autres, résumer	—	—	✓
	› S'enquérir des idées des autres	✓	✓	✓	
<b>Expression de la compréhension</b>	› Formuler des constats à partir de la comparaison d'observations et de la prise en compte des émotions	✓	✓	✓	
	› Formuler des constats à partir de la comparaison de points de vue	—	✓	✓	
	› Élaborer des réponses qui tiennent compte de la situation, de soi et des autres	—	—	✓	
	› Comparer des réponses et ajuster les siennes lorsque c'est nécessaire	—	—	✓	
	› Justifier ses réponses	—	—	✓	

# ATTENTES DE FIN DE CYCLE

## PROFIL GÉNÉRAL

Au terme de chacun des cycles, dans des situations qui sollicitent l'ensemble de la compétence visée, les élèves sont en mesure de faire progresser leur compréhension des différentes réalités culturelles du programme en se posant des questions à leur sujet et en trouvant des informations de différentes façons, dont l'observation directe de leur environnement. Ils savent mettre en relation des informations et/ou des points de vue pour se construire des connaissances nouvelles et ils sont en mesure d'exprimer leur compréhension de ces réalités par la présentation d'éléments justes et pertinents.

### PARTICULARITÉS POUR CHACUN DES CYCLES

#### 1<sup>er</sup> CYCLE

Au terme du 1<sup>er</sup> cycle, les élèves cherchent à comprendre les réalités culturelles à l'étude. Ils les explorent en se posant des questions de compréhension et en cherchant des informations, notamment en lien avec les émotions, par une observation directe de leur environnement culturel immédiat et la consultation de différentes sources documentaires. Ils comparent ces informations à d'autres pour élargir leur compréhension, dont ils rendent compte principalement au moyen de constats qui concluent les observations et la comparaison.

#### 2<sup>e</sup> CYCLE

Au terme du 2<sup>e</sup> cycle, les élèves cherchent à approfondir leur compréhension des différentes réalités culturelles à l'étude. Ils posent des questions de compréhension afin de collecter de l'information, notamment en lien avec les émotions, par une observation directe de leur environnement culturel immédiat et élargi et la consultation de différentes sources documentaires. Ils posent également des questions philosophiques ou éthiques pour examiner les réalités culturelles sous d'autres angles et identifier différents points de vue à leur sujet. Ils se penchent sur la provenance et la pertinence de l'information et des points de vue, et ils rendent compte de leur compréhension principalement au moyen de constats qui concluent l'observation des réalités culturelles et l'examen des points de vue.

#### 3<sup>e</sup> CYCLE

Au terme du 3<sup>e</sup> cycle, les élèves rendent compte de leur compréhension des réalités culturelles en réalisant une réflexion critique à leur sujet. Ils posent des questions de compréhension afin de collecter de l'information, notamment sur les relations entretenues entre les individus et entre les groupes, par une observation directe de leur environnement culturel immédiat et élargi, ainsi qu'à l'échelle de la société québécoise, et par la consultation de différentes sources documentaires. Ils posent également des questions philosophiques ou éthiques pour réfléchir aux réalités culturelles sous d'autres angles et en affiner leur compréhension par la comparaison de différents points de vue à leur sujet. Ils examinent de façon critique la provenance de l'information et des points de vue. Ils dressent des constats qui concluent l'observation et l'examen des points de vue, et s'appuient sur ceux-ci pour élaborer des réponses qu'ils évaluent et justifient au regard des effets qu'elles peuvent avoir sur la situation, soi ou les autres.

# CONTENU DE FORMATION

Le contenu de formation du programme *Culture et citoyenneté québécoise* au primaire est organisé en deux sections. La première comprend les éléments de contenu thématiques et la seconde, les éléments de contenu liés à l'exercice de la compétence.

# STRUCTURE DE LA THÉMATISATION

Les éléments de contenu thématiques du primaire comprennent des thèmes généraux qui se subdivisent en sous-thèmes spécifiques à chaque cycle. Ceux-ci sont composés d'éléments de contenu dont le traitement vise, chaque année, la poursuite des trois finalités du programme. Ainsi, des éléments de contenu 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 éléments de contenu prévus pour une année peuvent être abordés dans l'ordre privilégié par les enseignantes et enseignants.

Les élèves construisent leur compréhension de la culture québécoise en se penchant sur des réalités culturelles qui correspondent aux éléments de contenu thématiques. **Les éléments de contenu sont prescrits et les notions et exemples associés, proposés dans les tableaux, sont recommandés.** Il est possible de mobiliser d'autres notions et exemples pour enseigner les éléments de contenu prescrits. En tout temps, le traitement des éléments de contenu s'effectue de la manière qui est la plus appropriée selon les contextes d'enseignement.

Tout au long du primaire, les élèves élargissent progressivement leur regard sur la culture et la société québécoises, en passant de réalités culturelles plus concrètes à d'autres plus abstraites qui concernent la vie collective. Au 1<sup>er</sup> cycle, ils développent leur compréhension et leur réflexion sur des réalités culturelles observées dans leur environnement immédiat, c'est-à-dire dans leur famille et à leur école. Au 2<sup>e</sup> cycle, les observations s'étendent à leur environnement culturel élargi, comme leur quartier, leur communauté, leur ville et leur région. Au 3<sup>e</sup> cycle, des éléments de contenu propres à la société québécoise dans son ensemble, à son fonctionnement, aux groupes qui la composent et aux institutions qui la caractérisent sont ajoutés. Cette structure favorise chez les élèves une décentration du regard sur la culture qui s'effectue au rythme de leur développement social, affectif et cognitif. Elle vise l'émergence d'une citoyenneté responsable et critique qui tient compte des cadres publics communs, du pluralisme de la société et de l'interdépendance des personnes qui la composent.

---

*Les éléments de contenu obligatoires doivent être étudiés à partir du contexte québécois. Afin de servir l'objectif de compréhension et de réflexion concernant la culture et la citoyenneté québécoise, il est possible de recourir à des exemples issus d'autres contextes à des fins comparatives.*

---

## ESPACES D'OBSERVATION DE LA CULTURE AU PRIMAIRE



## ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

Les tableaux précisant les éléments de contenu thématiques pour chaque année indiquent de manière plus particulière les éléments relatifs à l'éducation à la sexualité (identifiés par l'abréviation **ES** dans les tableaux) qui doivent être l'objet d'apprentissages. Ces éléments s'inscrivent dans une progression des apprentissages en éducation à la sexualité qui couvre les dimensions de la sexualité humaine et qui respecte le développement psychosexuel des élèves. L'annexe 2 donne des indications supplémentaires sur les éléments à aborder pour offrir aux élèves une éducation à la sexualité pertinente, globale, positive et inclusive.

# THÈMES GÉNÉRAUX AU PRIMAIRE



**CONSCIENCE DE SOI  
ET CONSTRUCTION  
IDENTITAIRE**



**RELATIONS  
ENTRE HUMAINS**



**QUÊTE  
DE SENS**



**RELATIONS ENTRE  
HUMAINS ET  
ENVIRONNEMENT**



**MÉDIAS ET  
VIE NUMÉRIQUE**



## CONSCIENCE DE SOI ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE

### ORIENTATIONS

Dans le thème *Conscience de soi et construction identitaire*, 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. Ce thème permet d'aborder plusieurs éléments de contenu en lien avec la sexualité dans sa globalité, notamment du point de vue de l'appréciation de soi et de la sécurité personnelle.

Au 1<sup>er</sup> cycle, les élèves entrent dans la connaissance de soi en explorant les besoins individuels et les moments clés de la vie depuis la naissance. Ils réfléchissent aux champs d'intérêt personnels et aux caractéristiques de chaque personne, notamment corporelles. Au 2<sup>e</sup> 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, notamment dans les contenus numériques, 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 de chacun.

Au 3<sup>e</sup> 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 leurs différents milieux, notamment en matière de normes corporelles. À cette fin, ils prennent conscience de croyances et de valeurs personnelles et collectives qui guident les actions. Ils s'intéressent également aux différentes affiliations qui contribuent à la construction identitaire et à la définition de la place qu'ils occuperont dans la culture et la société québécoises.

### SOUS-THÈMES (RÉALITÉS CULTURELLES)

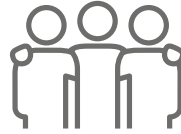
#### 1<sup>er</sup> CYCLE Connaissance de soi

#### 2<sup>e</sup> CYCLE Perception de soi

#### 3<sup>e</sup> CYCLE Identité

#### ÉLÉMENTS DE CONTENU OBLIGATOIRES

1 <sup>re</sup> ANNÉE	2 <sup>e</sup> ANNÉE	3 <sup>e</sup> ANNÉE	4 <sup>e</sup> ANNÉE	5 <sup>e</sup> ANNÉE	6 <sup>e</sup> ANNÉE
Champs d'intérêt d'une personne	Caractéristiques de chaque personne <i>ES : Parties sexuelles</i>	Désirs et limites personnelles <i>ES : Prévention des agressions sexuelles</i>	Changements corporels <i>ES : Changements corporels</i>	Dimensions de l'identité <i>ES : Identité de sexe et de genre</i>	Différentes affiliations <i>ES : Image corporelle</i>
Besoins individuels <i>ES : Globalité de la sexualité, besoins du corps, prévention des agressions sexuelles</i>	Étapes de la vie depuis la naissance <i>ES : Grossesse et naissance</i>	Stéréotypes et vision de soi <i>ES : Stéréotypes sexuels et de genre</i>	Forces et défis de chaque personne	Valeurs personnelles et collectives	Intégration culturelle



## RELATIONS ENTRE HUMAINS

### ORIENTATIONS

Dans le thème *Relations entre humains*, les élèves réfléchissent aux relations entre les individus à différentes échelles. Ce thème permet d'aborder plusieurs éléments de contenu d'éducation à la sexualité relatifs au fonctionnement des groupes, notamment les rôles, les normes et les inégalités de sexe et de genre.

Au 1<sup>er</sup> cycle, les élèves explorent les interactions interpersonnelles dans différents contextes connus. Ils associent des relations à des rôles attribués aux individus dans l'espace familial et à l'école ainsi qu'aux règles de civilité qui rendent ces interactions harmonieuses. Progressivement, au 2<sup>e</sup> 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 élèves prennent conscience que chaque personne appartient à différents groupes qui ont des particularités culturelles. Ils examinent les normes qui varient d'un groupe à l'autre et les influences exercées par le groupe, qui peuvent favoriser un sentiment d'appartenance et le dépassement de soi mais également mener à la soumission et au non-respect de soi et de ses limites.

Au 3<sup>e</sup> cycle, les élèves élargissent leur réflexion jusqu'à l'échelle collective du Québec 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, que ce soit en milieu scolaire ou à l'échelle du système politique québécois, vu comme un espace de rencontre et de rapports de force où se prennent les grandes décisions qui touchent la vie de toute la population québécoise. Selon les contextes d'actualité, les élèves peuvent se familiariser avec le processus électoral et ses différentes composantes (partis, programmes, etc.) ou à différentes lois. Ils s'initient 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 pensée critique et entrevoir les différentes façons de participer à la société québécoise dans différents espaces, notamment par l'entremise d'outils numériques.

### SOUS-THÈMES (RÉALITÉS CULTURELLES)

1 <sup>er</sup> CYCLE <b>Relations entre les individus</b>		2 <sup>e</sup> CYCLE <b>Dynamiques de groupe</b>		3 <sup>e</sup> CYCLE <b>Vie collective</b>	
ÉLÉMENTS DE CONTENU OBLIGATOIRES					
1 <sup>re</sup> ANNÉE	2 <sup>e</sup> ANNÉE	3 <sup>e</sup> ANNÉE	4 <sup>e</sup> ANNÉE	5 <sup>e</sup> ANNÉE	6 <sup>e</sup> ANNÉE
Relations dans la famille et à l'école <i>ES : Diversité des familles</i>	Rôles et responsabilités dans la famille et à l'école <i>ES : Rôles sexuels et de genre</i>  Civilité	Différences et points communs entre les individus  Inclusion et exclusion <i>ES : Normes de genre</i>	Appartenance culturelle  Influence du groupe <i>ES : Inégalités de sexe et de genre</i>	Diversité sociale et culture partagée  Expériences démocratiques	Droits et libertés <i>ES : Droits et discrimination liée au sexe et au genre</i>  Participation sociale



## QUÊTE DE SENS

### ORIENTATIONS

Dans le thème *Quête de sens*, les élèves réfléchissent aux croyances, aux pratiques et aux questions relatives au sens donné à l'existence. Au 1<sup>er</sup> cycle, ils commencent par s'intéresser aux pratiques symboliques concrètes vécues dans les contextes familial et scolaire. Ils explorent les rituels et les célébrations séculières ou religieuses qui ponctuent le 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 présents dans la culture québécoise.

Au 2<sup>e</sup> cycle, les élèves abordent plusieurs questions existentielles relatives à l'idée de spiritualité et au cycle de la vie. Ils examinent également les concepts d'amitié, d'amour et de bonheur. Dans ce contexte, ils abordent des contenus en éducation à la sexualité, notamment ce qui caractérise les relations d'amitié et ce qui peut les distinguer de la camaraderie et de l'amour. Ils se penchent sur les émotions qui peuvent être ressenties dans ces relations, dont l'attrance.

Au 3<sup>e</sup> 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. Cela 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 qu'ils peuvent avoir par rapport à celui-ci et en réfléchissant de manière critique sur la notion de réussite et sur le rôle de l'adversité dans le cheminement personnel. Ils réfléchissent également aux modèles de personnes qui inspirent les jeunes quant à leur vie actuelle et future.

### SOUS-THÈMES (RÉALITÉS CULTURELLES)

1<sup>er</sup> CYCLE

#### Rituels et célébrations

2<sup>e</sup> CYCLE

#### Questions existentielles

3<sup>e</sup> CYCLE

#### Occasions de penser sa vie

#### ÉLÉMENTS DE CONTENU OBLIGATOIRES

1 <sup>re</sup> ANNÉE	2 <sup>e</sup> ANNÉE	3 <sup>e</sup> ANNÉE	4 <sup>e</sup> ANNÉE	5 <sup>e</sup> ANNÉE	6 <sup>e</sup> ANNÉE
Rituels du quotidien	Célébrations	Spiritualité	Amitié et amour <i>ES : Amitié et amour</i>	Transition vers l'adolescence <i>ES : Puberté, sécurité personnelle</i>	Réussite et adversité
		Cycle de la vie	Bonheur	Attentes pour l'avenir	Modèles de vie



## RELATIONS ENTRE HUMAINS ET ENVIRONNEMENT

### ORIENTATIONS

Dans le thème *Relations entre humains et environnement*, les élèves réfléchissent aux relations que les humains entretiennent avec l'environnement et aux actions qui peuvent favoriser sa préservation. Au 1<sup>er</sup> cycle, ils s'intéressent à la place des autres êtres vivants dans la vie des humains, à leurs besoins et aux rôles qu'ils peuvent jouer dans le quotidien. Ils explorent les multiples visions possibles de ces relations.

Au 2<sup>e</sup> cycle, les élèves élargissent leur regard vers leurs milieux de vie et examinent la place de la nature dans leur environnement culturel élargi. Ils se penchent sur les différentes manières d'habiter le territoire québécois selon les contextes culturels. Ils prennent appui sur ces nouvelles connaissances pour examiner des enjeux environnementaux liés à la consommation. Ils observent des pratiques écologiques qui redéfinissent les relations entre les humains, les autres formes d'êtres vivants et la planète, de manière générale.

Aux deux premiers cycles du primaire, l'accent est mis sur le rapport entre les élèves et la nature. Au 3<sup>e</sup> 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 de la vie citoyenne québécoise. Ils se penchent sur les choix collectifs d'avenir que la population du Québec doit faire et aux implications de ces choix dans la vie des personnes. Ils s'intéressent également au rôle des divers mouvements environnementaux dans l'évolution des pratiques et des mentalités. Au terme de leur parcours primaire, les élèves ont amorcé leur réflexion sur les différentes visions de la transition écologique dans le contexte de leur vie au Québec.

### SOUS-THÈMES (RÉALITÉS CULTURELLES)

#### 1<sup>er</sup> CYCLE

#### Rapport aux autres êtres vivants

#### 2<sup>e</sup> CYCLE

#### Milieux de vie

#### 3<sup>e</sup> CYCLE

#### Transition écologique

#### ÉLÉMENTS DE CONTENU OBLIGATOIRES

1 <sup>re</sup> ANNÉE	2 <sup>e</sup> ANNÉE	3 <sup>e</sup> ANNÉE	4 <sup>e</sup> ANNÉE	5 <sup>e</sup> ANNÉE	6 <sup>e</sup> ANNÉE
Êtres vivants autour de soi et besoins de ceux-ci	Rôles des autres êtres vivants dans la vie des humains	Relation avec la nature Manières d'habiter le territoire	Consommation Pratiques écologiques	Choix collectifs d'avenir	Mouvements environnementaux



## MÉDIAS ET VIE NUMÉRIQUE

### ORIENTATIONS

Dans le thème *Médias et vie numérique*, les élèves développent des connaissances et une réflexion à propos de la place du numérique dans leur vie et dans la société. Au 2<sup>e</sup> cycle, ils examinent les différents types d'informations auxquels ils accèdent par des outils numériques. Ils s'initient à la recherche d'informations fiables sur Internet. Ils s'interrogent sur les informations qu'ils utilisent en portant une attention critique aux caractéristiques des sources, notamment en distinguant les médias d'information et les médias sociaux, les entreprises privées et les organismes publics. Ils réfléchissent ainsi aux médias sociaux et aux technologies numériques en comprenant leurs finalités, leur fonctionnement et le type d'informations qui y circulent.

Au 3<sup>e</sup> 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 par exemple de s'informer, d'apprendre, de se divertir, de communiquer, d'entretenir des relations sociales et de créer. Ils s'intéressent aux effets des technologies numériques sur leur compréhension du monde, la vie sociale, la culture et les institutions politiques et démocratiques québécoises. 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 favoriser le bien-être 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 réflexions, par exemple à propos de la cyberintimidation, du respect d'autrui et de la sécurité personnelle.

### SOUS-THÈMES (RÉALITÉS CULTURELLES)

#### 1<sup>er</sup> CYCLE

#### 2<sup>e</sup> CYCLE

#### 3<sup>e</sup> CYCLE

#### Savoirs dans l'espace numérique

#### Rapport au numérique

#### ÉLÉMENTS DE CONTENU OBLIGATOIRES

3 <sup>e</sup> ANNÉE	4 <sup>e</sup> ANNÉE	5 <sup>e</sup> ANNÉE	6 <sup>e</sup> ANNÉE
Fiabilité de l'information sur les plateformes numériques	Médias d'information et médias sociaux	Fonctions et effets du numérique	Représentation de soi en ligne
		Expériences et usages variés du numérique	<i>ES : Représentation de soi en ligne</i>
			Sociabilité en ligne
			<i>ES : Sécurité en ligne</i>

# ÉLÉMENTS DE CONTENU THÉMATIQUES SELON LES ANNÉES

## ÉLÉMENTS DE CONTENU THÉMATIQUES 1<sup>er</sup> CYCLE DU PRIMAIRE

### 1<sup>re</sup> ANNÉE – ORIENTATIONS

En 1<sup>re</sup> année, les élèves sont amenés à explorer les réalités culturelles qui sont au plus près d'eux, dans leur quotidien, dans l'espace familial élargi et à l'école. Ils se penchent sur ce qui peut les intéresser et leur procurer du plaisir, sur ce qui contribue à développer la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes et sur la diversité des champs d'intérêt individuels possibles. Ils s'intéressent aux divers besoins individuels, qui sont satisfaits de différentes manières, par différentes personnes, dont eux-mêmes. C'est l'occasion pour les élèves de réaliser des apprentissages sur la globalité de la sexualité et sur la question de la sécurité et de la protection à l'égard des agressions sexuelles.

Pour observer la diversité des types de familles (nucléaire, élargie, monoparentale, homoparentale, adoptive, recomposée, d'accueil, etc.) et des relations qui y ont cours, les élèves s'intéressent aux personnes qui en font partie, qu'elles soient présentes dans le quotidien ou plus éloignées (jusqu'aux ancêtres). Ils peuvent décrire et caractériser des expériences et des émotions associées à différentes situations et à divers contextes familiaux. Ils observent qu'il existe plusieurs types de relations dans la famille (intergénérationnelles et intragénérationnelles) et à l'école (avec les autres enfants et avec les adultes). Ils distinguent aussi différents rituels du quotidien (comme ce qui marque les séparations, les retrouvailles, les repas ou les soins corporels) qui permettent de répondre aux besoins individuels, notamment en matière de sécurité affective et d'hygiène, mais aussi d'organiser les relations familiales et de donner du sens à la vie. Enfin, les élèves se penchent sur la diversité des besoins des êtres vivants dans leur environnement immédiat et celle des relations qu'ils entretiennent avec eux.

SOUS-THÈMES  
DU 1<sup>er</sup> CYCLE DU PRIMAIRE  
**1<sup>re</sup> ANNÉE**

**Connaissance  
de soi**

**Relations entre  
les individus**

**Rituels et  
célébrations**

**Rapport aux autres  
êtres vivants**

**Éléments de contenu obligatoires**

**Éléments de contenu spécifiques (obligatoires) en éducation à la sexualité (ES)**

› Notions et exemples associés

**Champs d'intérêt d'une personne**

- › Sources de plaisir et de motivation, diversité des champs d'intérêt, diversité des aptitudes, etc.

**Besoins individuels**

**ES : Globalité de la sexualité, besoins du corps, prévention des agressions sexuelles**

- › Types de besoins (physique, affectif, intellectuel, spirituel, etc.), réponses aux besoins, besoin de sécurité et prévention des agressions sexuelles, dimensions de la sexualité, etc.

**Relations dans la famille et à l'école**

**ES : Diversité des familles**

- › Diversité des familles québécoises (nucléaire, élargie, monoparentale, homoparentale, adoptive, recomposée, d'accueil, etc.), diversité des relations (personnes impliquées, expériences, sentiments vécus, etc.), relations familiales intergénérationnelles (parents-enfants, grands-parents et personnes aînées, etc.) et intragénérationnelles (fratries, cousins et cousines, etc.), liens avec la communauté et les ancêtres, relations à l'école (avec les autres enfants et avec les adultes), expression des sentiments dans les relations, etc.

**Rituels du quotidien**

- › Exemples de rituels du quotidien (lors des transitions entre les moments de la journée, des séparations, des retrouvailles, du coucher, des repas, des soins corporels, etc.), fonction des rituels (répondre aux besoins individuels, organiser les relations, donner du sens au quotidien, apporter de la stabilité et de la prévisibilité, etc.), etc.

**Êtres vivants autour de soi et besoins de ceux-ci**

- › Diversité des êtres vivants autour de soi et de leurs besoins, diversité des relations et des expériences avec les autres êtres vivants (affectives, utilitaires, identitaires, de dépendance, d'interdépendance, etc.), etc.

## ÉLÉMENTS DE CONTENU THÉMATIQUES

### 1<sup>er</sup> CYCLE DU PRIMAIRE

## 2<sup>e</sup> ANNÉE – ORIENTATIONS

En 2<sup>e</sup> année, les élèves approfondissent les réalités culturelles qu'ils ont explorées en 1<sup>re</sup> année et qui sont au plus près d'eux, dans leur quotidien, dans l'espace familial élargi et à l'école. Ils s'intéressent à la diversité des caractéristiques des personnes dans toutes leurs dimensions, y compris au corps, aux parties sexuelles et à leurs fonctions. Ils prennent conscience des grandes étapes qui ponctuent la vie depuis la naissance et qui peuvent être vécues de manières diversifiées. C'est également l'occasion pour les élèves de comprendre les différents moments qui précèdent la naissance, dont la conception et la grossesse, comme des phénomènes à la fois physiologiques et culturels.

Les élèves s'intéressent aux rôles des enfants dans la famille et à l'école et à la variation des attentes envers eux selon les contextes, notamment en lien avec les rôles sexuels et de genre. Ils se penchent aussi sur les différents gestes de civilité qui contribuent à harmoniser et à organiser les relations entre les personnes et avec l'environnement. Ils observent plus particulièrement les rôles joués par les autres êtres vivants dans la vie des humains et peuvent se pencher sur les responsabilités de ces derniers, notamment en matière de bien-être animal. La place des différentes formes de célébration dans la vie est également abordée dans ce thème, qu'il s'agisse de cérémonies religieuses ou séculières ou encore de manières de souligner des événements importants héritées de traditions québécoises ou d'ailleurs.

SOUS-THÈMES  
DU 1<sup>er</sup> CYCLE DU PRIMAIRE  
**2<sup>e</sup> ANNÉE**

**Connaissance  
de soi**

**Relations entre  
les individus**

**Rituels et  
célébrations**

**Rapport aux autres  
êtres vivants**

**Éléments de contenu obligatoires**

**Éléments de contenu spécifiques (obligatoires) en éducation à la sexualité (ES)**

› Notions et exemples associés

**Caractéristiques de chaque  
personne**

**ES : Parties sexuelles**

- › Dimensions de la personne (corps, émotion, comportement, pensée, etc.), diversité des caractéristiques individuelles, parties sexuelles et fonctions de celles-ci, etc.

**Étapes de la vie depuis  
la naissance**

**ES : Grossesse et naissance**

- › Naissance (conception, grossesse et venue au monde), grandes transitions, principaux apprentissages depuis la naissance, moments heureux et moments tristes, diversité des parcours, etc.

**Rôles et responsabilités  
dans la famille et à l'école**

**ES : Rôles sexuels et de genre**

- › Rôles et responsabilités dans la famille et à l'école, règles dans la famille, place accordée aux enfants, droits des enfants en contexte familial, variation des attentes et des rôles selon les contextes (dont les rôles sexuels et de genre), obéissance et désobéissance, élaboration des règles en vigueur dans la classe, dans la cour de récréation et à l'école, etc.

**Civilité**

- › Gestes de civilité (envers les personnes et l'environnement) à l'école et dans la famille, effets des gestes de civilité sur les relations avec les personnes (pacification, diminution de l'incertitude, organisation, etc.), etc.

**Célébrations**

- › Traditions (fêtes, repas traditionnels, etc.), cérémonies religieuses et séculières dans les familles québécoises, etc.

**Rôles des autres êtres vivants  
dans la vie des humains**

- › Diversité des rôles joués par les autres êtres vivants dans la vie des humains, responsabilités des humains à l'égard des autres êtres vivants, soin des animaux, bien-être animal, etc.

## ÉLÉMENTS DE CONTENU THÉMATIQUES 2<sup>e</sup> CYCLE DU PRIMAIRE

### 3<sup>e</sup> ANNÉE – ORIENTATIONS

Au 2<sup>e</sup> cycle, les élèves élargissent leurs observations à l'espace de leur communauté proche. Ils approfondissent leur compréhension des dynamiques des groupes dans lesquels ils évoluent et qui contribuent au développement de leur identité et de la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres.

À l'échelle individuelle, les élèves de 3<sup>e</sup> année examinent, dans toute leur diversité, les notions de désir et de limite personnelle. Dans ce contexte, la question plus particulière de l'intégrité physique et des stratégies de prévention ou d'autoprotection à l'égard des agressions sexuelles est abordée à nouveau. Les élèves sont également invités à s'interroger sur la notion de stéréotype, sur la manière dont les stéréotypes se constituent et sur leurs effets possibles sur la vision que les personnes ont d'elles-mêmes et des autres. Ils examinent les points communs et les différences entre les individus de même que les manières d'exprimer et de reconnaître ces différences. Les élèves développent ainsi des connaissances pour comprendre les contextes d'inclusion et d'exclusion observables autour d'eux et saisir les effets positifs et négatifs de ces situations. À travers l'initiation à certaines questions existentielles, les élèves comprennent que la spiritualité peut s'inscrire dans des pratiques et des croyances, religieuses ou non, qui proposent des visions sur le sens de la vie. Ils examinent différentes conceptions du cycle et des âges de la vie, de la naissance à la mort, et comprennent que les croyances à leur sujet sont variées.

À propos de leurs milieux de vie, les élèves prennent connaissance de différentes manières d'habiter le territoire québécois, par exemple selon les régions du Québec ou en fonction des liens entretenus par les Premiers Peuples avec le territoire. Ils s'interrogent sur les différentes relations possibles avec la nature, notamment à la diversité des expériences en lien avec l'agriculture, la forêt et les cours d'eau. Enfin, les élèves de 3<sup>e</sup> année commencent leurs apprentissages en littératie informationnelle. Ils s'interrogent sur la fiabilité des informations qu'ils peuvent trouver sur différentes plateformes, notamment numériques. En apprenant à distinguer les types d'informations (faits et opinions, publicités) ainsi que les types de sources, ils développent leur pensée critique et identifient des critères qui permettent d'estimer la fiabilité de l'information à laquelle ils accèdent par des outils numériques.

SOUS-THÈMES  
DU 2<sup>e</sup> CYCLE DU PRIMAIRE  
**3<sup>e</sup> ANNÉE**

**Perception  
de soi**

**Dynamiques  
de groupe**

**Questions  
existentielles**

**Milieux  
de vie**

**Savoirs dans  
l'espace numérique**

**Éléments de contenu obligatoires**

**Éléments de contenu spécifiques (obligatoires) en éducation à la sexualité (ES)**

› Notions et exemples associés

**Désirs et limites personnelles**

**ES : Prévention des agressions sexuelles**

- › Diversité des possibles et des désirs, différences entre besoin et désir, diversité des moyens pour combler ses désirs, connaissance et écoute de ses limites personnelles et de celles des autres, notion de consentement au sens large (à propos du toucher, de l'image, etc.), intégrité physique, prévention (autoprotection) et dévoilement d'un vécu d'agression sexuelle, etc.

**Stéréotypes et vision de soi**

**ES : Stéréotypes sexuels et de genre**

- › Représentations stéréotypées du féminin et du masculin, diversité des stéréotypes (âge, origine ethnique et culturelle, condition socioéconomique, handicap, etc.), effets des stéréotypes sur soi (perception des possibilités et des limites en lien avec son groupe, attentes envers soi, etc.), etc.

**Différences et points communs entre les individus**

- › Diversité émotionnelle, corporelle et comportementale, expression et reconnaissance des différences individuelles et des similitudes, etc.

**Inclusion et exclusion**

**ES : Normes de genre**

- › Contextes d'acceptation et de rejet par les pairs, effets de l'acceptation et du rejet, rôle de la non-conformité (notamment aux normes de genre) dans l'exclusion, dynamiques de pouvoir dans les groupes de pairs (influence inégale des personnes, intimidation, alliances, etc.), notion de majorité et de minorité, etc.

**Spiritualité**

- › Croyances religieuses et autres convictions non religieuses, patrimoine religieux et spirituel québécois, mythologie, sens de la vie, croyances ancestrales, etc.

**Cycle de la vie**

- › Âges de la vie (enfance, adolescence, âge adulte, vieillissement, etc.), fin de la vie, deuil, espérance de vie, etc.

**Relation avec la nature**

- › Contact des personnes avec la nature (en lien avec l'agriculture, les animaux, les cours d'eau, la forêt, la chasse et la pêche de subsistance, les activités de plein air, etc.), cohabitation et interrelations avec la nature, apprentissages à travers l'observation de la nature, etc.

**Manière d'habiter le territoire**

- › Vie en ville et à la campagne, modes de vie et culture régionale, liens entretenus par les Premiers Peuples avec le territoire, activités culturelles présentes sur le territoire québécois, etc.

**Fiabilité de l'information sur les plateformes numériques**

- › Types d'informations (faits et opinions, publicité, etc.), types de sources (médias d'information, sites commerciaux, blogues personnels, etc.), intention des producteurs ou auteurs, critères de fiabilité de l'information, etc.

## ÉLÉMENTS DE CONTENU THÉMATIQUES 2<sup>e</sup> CYCLE DU PRIMAIRE

### 4<sup>e</sup> ANNÉE – ORIENTATIONS

En 4<sup>e</sup> année, les élèves poursuivent leurs apprentissages sur les dynamiques qui contribuent au développement de leur identité et de la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres dans leur environnement culturel immédiat et élargi ainsi que sur les dynamiques qui caractérisent les groupes et les espaces dans lesquels ils évoluent. Ils se penchent plus spécifiquement sur les principaux changements corporels vécus à la puberté et comprennent que ces transformations qui arrivent à des moments variables selon les individus peuvent susciter des sentiments et des appréciations variés. De même, ils examinent la diversité des forces et des défis de chacune et de chacun, ce qui peut être abordé sous l'angle de l'estime de soi et du sentiment de compétence personnelle dans la vie. Les élèves réfléchissent aux caractéristiques et aux émotions qui distinguent l'amitié et l'amour, voire la camaraderie et l'attirance, ainsi qu'aux attitudes et aux comportements qui peuvent influencer ces relations. Ils peuvent examiner ce qui favorise l'entente, la mésentente et les conflits.

À l'échelle des groupes, les élèves s'intéressent au phénomène de l'appartenance culturelle et aux différents groupes qui les entourent. Ils observent que le sentiment d'appartenance peut être variable selon les contextes et les groupes et que la vie communautaire contribue à son développement. L'héritage culturel, par exemple, joue un rôle important dans le sentiment d'appartenance, notamment dans le contexte du Québec. À une échelle plus proche d'eux, les élèves examinent comment les groupes génèrent des normes qui peuvent entraîner différents types de pressions (négatives ou positives) sur les personnes. Dans ce contexte, ils peuvent aborder les phénomènes de la popularité et des effets de mode qui existent au sein des groupes. Ils établissent des liens entre les normes et les inégalités de sexe et de genre. Les élèves s'interrogent par ailleurs sur les pratiques de consommation et leurs effets sur l'environnement. Ils examinent également différentes formes de pratiques écologiques en lien avec des questions variées comme la gestion des déchets, l'alimentation ou encore les vêtements. Enfin, les élèves de 4<sup>e</sup> année approfondissent leurs connaissances des caractéristiques des médias d'information et des médias sociaux, ainsi que des technologies numériques, afin de comprendre leurs fonctions variées et leur fonctionnement.

SOUS-THÈMES  
DU 2<sup>e</sup> CYCLE DU PRIMAIRE  
**4<sup>e</sup> ANNÉE**

**Perception  
de soi**

**Dynamiques  
de groupe**

**Questions  
existentielles**

**Milieus  
de vie**

**Savoirs dans  
l'espace numérique**

**Éléments de contenu obligatoires**

**Éléments de contenu spécifiques (obligatoires) en éducation à la sexualité (ES)**

› Notions et exemples associés

**Changements corporels**

**ES : Changements corporels**

- › Marqueurs de la puberté, variabilité de l'apparition des changements pubertaires, sentiments et préoccupations par rapport au fait de grandir, rétroactions de l'entourage, développement de l'identité et de l'expression de genre, etc.

**Forces et défis de chaque personne**

- › Diversité des forces et des défis, sentiment de compétence, estime de soi, etc.

**Appartenance culturelle**

- › Groupes d'appartenance (famille, quartier, âge, communauté ethnoculturelle, province, pays, sexe et genre, langue, religion, etc.), sentiment d'appartenance, vie communautaire, héritage culturel au Québec, identité autochtone, etc.

**Influence du groupe**

**ES : Inégalités de sexe et de genre**

- › Normes dans différents groupes, pression positive et négative du groupe, popularité et effets de mode, liens entre les normes et stéréotypes sexuels et de genre et les inégalités, etc.

**Amitié et amour**

**ES : Amitié et amour**

- › Différences entre camaraderie, amitié, amour et attirance, caractéristiques des relations d'amitié (signes, réciprocité, empathie, égalité, etc.), attitudes et comportements qui influencent les relations interpersonnelles, émotions et sentiments en amitié et en amour, mésententes et conflits, etc.

**Bonheur**

- › Éléments contribuant au bonheur, visions du bonheur, plaisirs, joies et bonheur, bonheurs simples et idéaux de bonheur, bonheur individuel et bonheur partagé, bonheur matériel, etc.

**Consommation**

- › Fonctions de la consommation (réponse à des besoins fondamentaux et à des désirs, reconnaissance et appartenance à un groupe, etc.), consommation matérielle et rapport aux objets, enjeux environnementaux de la consommation, etc.

**Pratiques écologiques**

- › Gestes individuels (réduire, réparer, recycler, etc.) et écocivisme (éthique citoyenne à l'égard de l'environnement), gestion des déchets, alimentation responsable, etc.

**Médias d'information et médias sociaux**

- › Caractéristiques des médias d'information (démarche journalistique, diversité de formats, etc.), caractéristiques des médias sociaux (instantanéité, permanence des traces, personnalisation et filtrage par algorithmes, etc.), fonctionnement des médias sociaux (utilisation des données, modération, etc.), etc.

## ÉLÉMENTS DE CONTENU THÉMATIQUES

### 3<sup>e</sup> CYCLE DU PRIMAIRE

## 5<sup>e</sup> ANNÉE – ORIENTATIONS

Au 3<sup>e</sup> cycle, les élèves du primaire élargissent leur observation de la culture québécoise jusqu'aux institutions collectives et s'intéressent aux notions de droit, de participation sociale et de mouvement social, tout en poursuivant leur réflexion sur des aspects qui concernent surtout le développement individuel et les relations interpersonnelles.

En 5<sup>e</sup> année, les élèves abordent plus directement la notion d'identité et ce qui la compose, à l'échelle individuelle et à l'échelle collective. Ils réfléchissent à la diversité des valeurs transmises dans les différents espaces et groupes fréquentés, à leur hiérarchisation selon les contextes et au caractère partagé de certaines d'entre elles à l'échelle collective. Les élèves commencent à réfléchir à la diversité sociale et culturelle et à l'importance des institutions communes et des espaces de rencontre entre les différentes personnes et les divers groupes qui composent la population du Québec, notamment avec les cultures autochtones. Ils s'intéressent aux expériences démocratiques en tant que réalité culturelle, que ce soit du point de vue de quelques principes de la culture démocratique, du fonctionnement du système électoral ou encore des espaces de participation démocratique qui leur sont accessibles.

La transition vers l'adolescence pose différentes questions importantes aux élèves : leur corps et leur identité sont en transformation, tout comme leurs relations avec les personnes de leur entourage, celles-ci leur laissant plus de liberté tout en exigeant une responsabilisation croissante. Les éveils amoureux et sexuel se produisent à différents moments et de manière variable selon les enfants. Le développement de leur autonomie et de leur utilisation des outils de communication numérique rend importante la poursuite d'une réflexion sur les situations d'agressions sexuelles et la sécurité personnelle. Déjà, le passage au secondaire s'invite dans les interrogations des élèves, qui se projettent dans l'avenir et prennent conscience d'objectifs personnels et d'attentes envers les autres et par rapport à l'avenir.

En ce qui concerne les enjeux environnementaux, les élèves élargissent leur regard et peuvent s'interroger sur différentes notions qui interpellent les choix collectifs et la recherche du bien commun, à l'échelle nationale, régionale ou même locale, comme les changements climatiques, le développement durable ainsi que la protection du territoire et de la biodiversité au Québec. Enfin, les élèves s'interrogent sur les fonctions qu'ils attribuent au numérique dans leur vie et sur ses effets variés sur les modes de vie. Ils réfléchissent notamment au fait que les expériences et les usages du numérique peuvent être positifs ou négatifs, selon les contextes et les personnes, et que les paroles et les comportements numériques peuvent avoir des conséquences (notamment en matière de responsabilité criminelle).

SOUS-THÈMES  
DU 3<sup>e</sup> CYCLE DU PRIMAIRE  
**5<sup>e</sup> ANNÉE**

**Identité**

**Vie collective**

**Occasions  
de penser sa vie**

**Transition  
écologique**

**Rapport au  
numérique**

**Éléments de contenu obligatoires**

**Éléments de contenu spécifiques (obligatoires) en éducation à la sexualité (ES)**

› Notions et exemples associés

**Dimensions de l'identité**

**ES : Identité de sexe et de genre**

- › Identité personnelle (moi) et identité collective (nous), composition de l'identité (âge, sexe et genre, milieu socioéconomique, origine ethnoculturelle [dont l'identité autochtone], langue, religion, etc.), identité québécoise, appréciation de son identité, dimension écologique de l'identité, etc.

**Valeurs personnelles et collectives**

- › Diversité et hiérarchie des valeurs selon les contextes, valeurs individuelles et valeurs communes, valeurs démocratiques, valeurs transmises dans la famille, à l'école, dans la publicité, dans les médias québécois, etc.

**Diversité sociale et culture partagée**

- › Composition diversifiée de la population québécoise, référents culturels québécois partagés, institutions communes et espaces de rencontre, place des Premiers Peuples, éléments des cultures autochtones (shaputuan, pow-wow, etc.), etc.

**Expériences démocratiques**

- › Principes démocratiques (majorité, représentation, participation, liberté de presse, etc.), paliers gouvernementaux et système électoral, espaces et expériences de participation démocratique (écoles, groupes de pairs, groupes citoyens, groupes de la société civile, etc.) et pouvoir d'agir, processus de consultation publique, etc.

**Transition vers l'adolescence**

**ES : Puberté, sécurité personnelle**

- › Puberté et transformations physiques et identitaires (rapport aux adultes, relations avec les pairs, etc.), variabilité des éveils amoureux et sexuel selon les individus, prévention des agressions sexuelles et sécurité personnelle (en ligne et hors ligne), consentement sexuel, libertés, contraintes et responsabilisation, etc.

**Attentes pour l'avenir**

- › Passage au secondaire, projection de soi dans l'avenir, objectifs personnels, attentes envers les autres et la collectivité, etc.

**Choix collectifs d'avenir**

- › Changements climatiques et décisions collectives, initiatives écologiques locales, régionales et nationales, visions du développement durable, protection du territoire, de la biodiversité et des modes de vie traditionnels, etc.

**Fonctions et effets du numérique**

- › Fonctions du numérique (loisir, information, éducation, communication, diffusion et rayonnement, mobilisation, application utilitaire, etc.), effets du numérique sur les modes de vie et les relations, aspects commerciaux des plateformes numériques, etc.

**Expériences et usages variés du numérique**

- › Usages variables chez les jeunes, expériences positives et négatives des personnes (apprentissage et partage, bien-être numérique, cyberdépendance, chambres d'écho, cyberintimidation, etc.), principaux encadrements légaux des actions dans l'espace numérique et conséquences, etc.

## ÉLÉMENTS DE CONTENU THÉMATIQUES

### 3<sup>e</sup> CYCLE DU PRIMAIRE

## 6<sup>e</sup> ANNÉE – ORIENTATIONS

Les élèves de 6<sup>e</sup> année approfondissent les thèmes qu'ils ont commencé à travailler en 5<sup>e</sup> année. Ils se penchent sur les différentes affiliations qu'il est possible d'avoir à mesure que l'on grandit et sur les normes corporelles et de genre qui peuvent varier selon les groupes de référence. Ils déploient leur réflexion critique sur les notions de réussite et d'adversité ainsi que sur les différents modèles de vie qui leur sont présentés, les valeurs qui les distinguent et différentes attitudes qu'il est possible d'adopter à l'égard de personnes inspirantes de son milieu ou d'ailleurs.

Les élèves s'intéressent à l'idée d'intégration culturelle des personnes. Ils peuvent être amenés, par exemple, à établir des liens entre les choix que les personnes font peu à peu, notamment à propos d'éducation, et la place qu'elles occupent progressivement dans la société et la culture québécoises, ou encore à se pencher sur le phénomène de l'immigration. Les élèves abordent les notions de droit et de liberté pour comprendre leurs droits en tant que personnes ou que membres d'un groupe (par exemple celui des enfants) et réfléchir aux formes de discrimination interdites, dont celles liées au sexe, au genre ou à l'orientation sexuelle. Ils examinent le rôle des mouvements et des groupes environnementaux dans l'exercice de l'écocitoyenneté et peuvent prendre connaissance des divers moyens d'action possibles pour faire valoir des idées, notamment à propos des enjeux environnementaux.

Enfin, après avoir porté leur regard sur les fonctions et les usages du numérique, les élèves de 6<sup>e</sup> année s'intéressent à différents aspects relatifs aux représentations de soi et à la sociabilité en ligne. Parmi ceux-ci, ils peuvent aborder les questions de l'image corporelle, aux frontières entre l'espace intime et l'espace public, des risques et des nouvelles possibilités associés aux technologies numériques ou encore de l'anonymat et de la communication respectueuse.

SOUS-THÈMES  
DU 3<sup>e</sup> CYCLE DU PRIMAIRE  
**6<sup>e</sup> ANNÉE**

**Identité**

**Vie collective**

**Occasions  
de penser sa vie**

**Transition  
écologique**

**Rapport au  
numérique**

**Éléments de contenu obligatoires**

**Éléments de contenu spécifiques (obligatoires) en éducation à la sexualité (ES)**

› Notions et exemples associés

**Différentes affiliations**

**ES : Image corporelle**

- › Groupes de référence, activités choisies, normes corporelles et genrées des groupes de référence, etc.

**Intégration culturelle**

- › Éducation et intégration à la culture québécoise, contribution à la culture québécoise et à d'autres cultures, parcours migratoires, etc.

**Droits et libertés**

**ES : Droits et discrimination liée au sexe et au genre**

- › Droits de la personne et droits des groupes (dont les femmes, les personnes issues de la diversité sexuelle et de genre, les groupes linguistiques et les peuples autochtones), droits des enfants et responsabilités des parents, conditions et limites de la liberté (notamment en lien avec les usages du numérique et la responsabilité civile), discrimination, dénonciation et recours en cas de discrimination (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse), etc.

**Participation sociale**

- › Espaces de participation sociale (famille, école, quartier, organismes, etc.), diversité des formes de participation sociale (implication dans un groupe, bénévolat, action de solidarité, etc.), solidarité sociale, etc.

**Réussite et adversité**

- › Visions de la réussite, exemples d'adversité (accident, maladie, échec, perte, etc.), apprentissages dans l'épreuve, etc.

**Modèles de vie**

- › Diversité des modèles de vie, valeurs véhiculées par différents modèles (performance, mise au service de soi et/ou au service des autres, dépassement individuel, etc.), admiration et adulation, personnes inspirantes de son milieu et d'ailleurs, etc.

**Mouvements environnementaux**

- › Groupes environnementaux et militantisme, diversité des revendications relatives à l'environnement (dont celles des jeunes), diversité des moyens d'action des mouvements citoyens et des groupes environnementaux, etc.

**Représentation de soi en ligne**

**ES : Représentation de soi en ligne**

- › Exposition de soi en ligne et image corporelle, frontières entre l'espace public et l'espace privé, quête de reconnaissance en ligne, etc.

**Sociabilité en ligne**

**ES : Sécurité en ligne**

- › Transformations de la sociabilité en ligne (relations familiales et amicales, communautés de partage et d'affinités, etc.), risques associés à la sociabilité en ligne (fraude, intimidation, sextorsion, etc.) et comportements sécuritaires (notamment dans une perspective de prévention de l'exploitation sexuelle), anonymat et communication respectueuse en ligne, responsabilité criminelle et conséquences des actions en ligne, action citoyenne sur les plateformes numériques, etc.

# ÉLÉMENTS DE CONTENU LIÉS À L'EXERCICE DE LA COMPÉTENCE

## CONCEPTS LIÉS AUX DISCIPLINES DE RÉFÉRENCE

L'apprentissage des concepts est cumulatif, en ce sens que ceux enseignés à un cycle donné continuent d'être mobilisés aux cycles suivants.

### 1<sup>er</sup> CYCLE

- › Question de compréhension
- › Culture
- › Réalité culturelle
- › Émotion

### 2<sup>e</sup> CYCLE

- › Question de compréhension
- › Culture
- › Réalité culturelle
- › Émotion
- › Norme
- › Question philosophique
- › Question éthique
- › Point de vue
- › Valeur
- › Repère
- › Raisonnement
- › Erreur de raisonnement

### 3<sup>e</sup> CYCLE

- › Question de compréhension
- › Culture
- › Réalité culturelle
- › Émotion
- › Norme
- › Question philosophique
- › Question éthique
- › Point de vue
- › Valeur
- › Repère
- › Raisonnement
- › Erreur de raisonnement
- › Relation sociale
- › Techniques de recherche empirique : observation, questionnaire (ou sondage), entretien

## ERREURS DE RAISONNEMENT

Au 2<sup>e</sup> et au 3<sup>e</sup> cycle, les élèves apprennent progressivement à repérer des erreurs de raisonnement lors de la comparaison des idées. L'apprentissage des erreurs de raisonnement est cumulatif, en ce sens que celles enseignées au 2<sup>e</sup> cycle continuent d'être mobilisées au cycle suivant.

### 1<sup>er</sup> CYCLE

### 2<sup>e</sup> CYCLE

### 3<sup>e</sup> CYCLE

- › Double faute
- › Faux dilemme
- › Argument d'autorité
- › Appel au stéréotype

- › Double faute
- › Faux dilemme
- › Argument d'autorité
- › Appel au stéréotype
- › Appel à la popularité
- › Généralisation abusive
- › Attaque personnelle

## MOYENS POUR APPUYER SES IDÉES

Les moyens pour appuyer ses idées sont employés lors de la pratique du dialogue. Ceux enseignés à un cycle donné continuent d'être mobilisés aux cycles suivants.

### 1<sup>er</sup> CYCLE

### 2<sup>e</sup> CYCLE

### 3<sup>e</sup> CYCLE

- › Donner des exemples
- › Faire des liens avec les idées des autres
- › Définir

- › Donner des exemples
- › Faire des liens avec les idées des autres
- › Définir
- › Donner des raisons
- › Distinguer
- › Formuler un désaccord

- › Donner des exemples
- › Faire des liens avec les idées des autres
- › Définir
- › Donner des raisons
- › Distinguer
- › Formuler un désaccord
- › Donner des contre-exemples
- › Reformuler les propos des autres
- › Résumer

## CONDITIONS FAVORABLES À L'INTERACTION

- › Respecter les règles de fonctionnement de l'interaction
- › Cerner l'intention et l'objet du dialogue
- › Porter attention aux propos de ses interlocuteurs
- › Faire attention aux manifestations non verbales de sa communication et à celles des autres
- › Répondre aux questions posées par les autres
- › S'assurer de comprendre les idées émises par les autres

## FORMES DE DIALOGUE

Les formes de dialogue enseignées à un cycle donné continuent d'être mobilisées aux cycles suivants.

### 1<sup>er</sup> CYCLE

- › Narration
- › Conversation
- › Discussion

### 2<sup>e</sup> CYCLE

- › Narration
- › Conversation
- › Discussion
- › Entrevue
- › Table ronde

### 3<sup>e</sup> CYCLE

- › Narration
- › Conversation
- › Discussion
- › Entrevue
- › Table ronde
- › Délibération
- › Débat

# ANNEXE 1 : GLOSSAIRE DES ÉLÉMENTS DE CONTENU LIÉS À L'EXERCICE DE LA COMPÉTENCE

---

## 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.

---

## Émotion

Réaction affective (peur, colère, dégoût, surprise, joie, tristesse, jalousie, pitié, honte, culpabilité, fierté, espoir, émerveillement, etc.) à un déclencheur présent dans l'environnement. Les émotions sont généralement passagères et peuvent s'accompagner de réactions corporelles et intellectuelles qui diffèrent selon les individus. Elles sont les unités fondamentales des sentiments qui, pour leur part, désignent des états affectifs plus complexes et inscrits dans la durée (affection, compassion, confiance, etc.).

---

## 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 préférences, des expériences et des ressentis ou lorsqu'il est difficile ou impossible de satisfaire tout le monde. Il existe trois approches principales en éthique normative : 1) conséquentialiste, 2) déontologique et 3) de la vertu.

---

## Erreur de raisonnement

Raisonnement erroné bien qu'il semble valide.

- › **Double faute** : Consiste à tenter de justifier un comportement en signalant que d'autres font la même faute ou pire encore.
- › **Faux dilemme** : Consiste à présenter deux options comme les seules possibles. Comme l'une est indésirable, l'autre est inévitablement le choix à faire.
- › **Argument d'autorité** : Consiste à faire appel incorrectement ou abusivement à l'autorité d'une personne pour appuyer un argument.
- › **Appel au stéréotype** : Consiste à faire appel à une image figée d'un groupe de personnes sans tenir compte des singularités. Cette image est généralement négative et basée sur des renseignements faux ou incomplets.
- › **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.
- › **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.
- › **Attaque personnelle** : Consiste à attaquer une personne de manière à détruire sa crédibilité plutôt que son argumentation.

<b>Dialogue</b>	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. Le dialogue contribue à unir plutôt qu'à séparer et prend la forme d'une progression de la pensée par l'intégration d'une pluralité de connaissances, de points de vue et d'expériences.
<b>Formes de dialogue</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› <b>Narration</b> : Récit détaillé, écrit ou oral, d'une suite de faits, d'événements ou d'expériences.</li> <li>› <b>Conversation</b> : Échange entre deux ou plusieurs personnes réalisé dans le but de partager des idées ou des expériences.</li> <li>› <b>Discussion</b> : Échange suivi et structuré d'opinions, d'idées ou d'arguments réalisé dans le but d'en faire l'examen.</li> <li>› <b>Entrevue</b> : Rencontre concertée visant à interroger une personne (ou plusieurs) sur ses activités, ses idées, ses expériences, etc.</li> <li>› <b>Table ronde</b> : Rencontre tenue 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.</li> <li>› <b>Délibération</b> : Examen, réalisé en soi ou 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.</li> <li>› <b>Débat</b> : Échange encadré qui a lieu entre des personnes ayant des avis différents sur un sujet controversé et qui met en évidence les arguments soutenant chaque position.</li> </ul>
<b>Moyens pour appuyer ses idées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› <b>Donner des exemples</b> : Valider ou illustrer une idée en faisant référence à un acte, à un événement, à un personnage ou à une chose précise.</li> <li>› <b>Faire des liens avec les idées des autres</b> : Relier une idée aux autres émises précédemment, que ce soit en cours de dialogue ou pour soi-même.</li> <li>› <b>Définir</b> : Préciser une idée en en indiquant des caractéristiques principales et distinctives.</li> <li>› <b>Donner des raisons</b> : Chercher à légitimer une idée en l'appuyant sur des arguments.</li> <li>› <b>Distinguer</b> : Mettre en évidence des caractéristiques permettant de différencier deux éléments en apparence semblables.</li> <li>› <b>Formuler un désaccord</b> : Proposer une idée différente de celle d'une ou de plusieurs autres personnes. L'expression d'un désaccord doit être appuyée d'exemples, de raisons ou de contre-exemples.</li> <li>› <b>Donner des contre-exemples</b> : Présenter un exemple pour invalider une idée (affirmation, règle ou énoncé) présentée comme universelle).</li> <li>› <b>Reformuler les propos des autres</b> : Reprendre en ses mots une idée afin d'en assurer la compréhension.</li> <li>› <b>Résumer</b> : Présenter une idée de façon concise en en conservant les éléments essentiels à des fins de compréhension ou de comparaison.</li> </ul>
<b>Norme</b>	Règle, manière de penser ou comportement attendu, plus ou moins formellement, dans la société ou à l'intérieur d'un groupe particulier. Servant de guide orientant l'action, la norme est plus ou moins contraignante selon qu'elle est plus ou moins partagée par les membres d'un groupe. Le non-respect ou la transgression de la norme peut occasionner une sanction.
<b>Point de vue</b>	Articulation des idées qu'il est possible d'avoir sur une question ou un objet. Ces idées s'appuient sur différents repères.
<b>Question de compréhension</b>	Question visant à enrichir la compréhension de réalités culturelles par leur observation méthodique.

<b>Question éthique</b>	Question portant sur un sujet de réflexion ou un problème à résoudre concernant des principes, des valeurs et des normes que se donnent une personne ou les membres d'un groupe pour guider et réguler leur conduite.
<b>Question philosophique</b>	Question qui porte sur un sujet de réflexion ou un problème à résoudre et qui ouvre la porte à plusieurs réponses possibles. Elle peut être de différentes natures : logique (la préservation de la vérité d'une idée), métaphysique (le sens de l'existence), épistémologique (la manière dont sont construits les savoirs), esthétique (les présupposés derrière le beau, le laid et l'art) et éthique.
<b>Raisonnement</b>	Enchaînement logique d'idées liées entre elles et menant à une conclusion.
<b>Réalité culturelle</b>	Élément de la culture. Dans le programme <i>Culture et citoyenneté québécoise</i> au primaire, les réalités culturelles faisant l'objet d'apprentissages correspondent aux sous-thèmes. Les éléments de contenu obligatoires associés à chaque sous-thème sont étudiés dans le contexte québécois.
<b>Relation sociale</b>	Série d'interactions directes ou indirectes entre des personnes, des groupes ou des institutions. Les relations sociales possèdent une profondeur historique, car chaque interaction repose sur les précédentes et influence les suivantes. Elles sont au cœur de la production de la culture et de la société. Il existe plusieurs formes de relations sociales, notamment de coopération, de concurrence, hiérarchiques, égalitaires, collaboratives, conflictuelles, formelles ou informelles.
<b>Repère</b>	Ressource de l'environnement social et culturel à laquelle on se réfère pour alimenter et éclairer sa réflexion. Il existe 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.
<b>Techniques de recherche empirique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› <b>Observation directe</b> : 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.</li> <li>› <b>Questionnaire (ou sondage)</b> : Le questionnaire vise à collecter, à propos des réalités culturelles à l'étude, les réponses d'un échantillon de personnes plus ou moins grand.</li> <li>› <b>Entretien</b> : L'entretien, individuel ou de groupe, peut se faire de façon dirigée (avec des questions rédigées à l'avance) ou non. Il permet, entre autres, de collecter des informations sur les expériences, les perceptions et les perspectives de personnes à propos des réalités culturelles à l'étude, afin de mieux les comprendre.</li> </ul>
<b>Valeur</b>	Caractère attribué à des choses, à des attitudes ou à des comportements qui servent de référence morale pour désigner les comportements souhaitables. Les significations et l'importance accordées aux valeurs varient selon les contextes.

# ANNEXE 2 : NOTIONS D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ AU PRIMAIRE

Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* est le principal véhicule par lequel le Programme de formation de l'école québécoise intègre l'éducation à la sexualité à l'école. L'éducation à la sexualité en milieu scolaire est néanmoins une responsabilité partagée par l'ensemble du personnel scolaire, en collaboration avec des partenaires externes. Les contenus en éducation à la sexualité présents dans le programme d'études *Culture et citoyenneté québécoise* ne constituent, en ce sens, qu'un des éléments de l'offre globale d'éducation à la sexualité en milieu scolaire.

Dans le but que soit offerte aux élèves une éducation à la sexualité pertinente en fonction de leur développement psychosexuel, cette annexe présente des précisions relatives aux éléments de contenu à aborder dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise* pour chaque thème qui contient des notions d'éducation à la sexualité. **Les éléments de contenu identifiés dans la thématisation (par l'abréviation ES) sont obligatoires. Tous les autres contenus de cette annexe sont recommandés.**

## ÉDUCATION À UNE SEXUALITÉ GLOBALE, POSITIVE ET INCLUSIVE

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 de chacun. Les élèves du primaire ont besoin d'une éducation à la sexualité qui présente une vision positive de celle-ci, qui intègre l'ensemble de ses dimensions et qui s'appuie sur des informations fiables. En effet, les élèves ont accès à différentes sources d'information sur la sexualité (pairs, famille, médias, etc.) qui véhiculent parfois des informations contradictoires, incomplètes ou inexactes.

Ainsi, dans le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, l'éducation à la sexualité privilégie une vision globale, positive et inclusive de la sexualité pour permettre aux élèves non seulement d'acquérir des connaissances, mais aussi de développer des attitudes et des comportements respectueux et égalitaires. L'éducation à la sexualité 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 psychologique, le sens des responsabilités et le bien-être.

Bien que le personnel enseignant soit libre d'aborder les thèmes, les sous-thèmes et les éléments de contenu du programme dans l'ordre de son choix, il est recommandé de planifier soigneusement les apprentissages en éducation à la sexualité, notamment pour éviter que les questions les plus délicates et intimes soient abordées trop tôt dans l'année scolaire ou à la toute fin de celle-ci. Par exemple, les contenus en lien avec la prévention de la violence ne devraient pas être les premiers ni les derniers offerts au cours de l'année. Il est préférable de commencer et de terminer par des contenus positifs plutôt que par des thèmes plus délicats.

OUTIL COMPLÉMENTAIRE

1<sup>re</sup> ANNÉE

Besoins individuels

Relations dans la famille  
et à l'école

**Éléments de contenu spécifiques (obligatoires)**

› Notions et exemples associés en lien avec la sexualité

**Globalité de la sexualité**

- › Dimensions de la sexualité
- *Connaissances et questions sur la sexualité, connaissance et affirmation de soi*
- *Émotions et sentiments, et expression de ceux-ci*
- *Corps, croissance, besoins, cinq sens, hygiène et protection*

**Besoins du corps**

- › Connaissance de son corps et de ses besoins (hygiène, sécurité, alimentation, activité physique, sommeil, etc.)
- › Appréciation des différences individuelles
- › Actions et sensations agréables ou désagréables

**Prévention des agressions sexuelles**

- › Indices pour reconnaître une agression sexuelle et façons de se protéger
- *Définition et situations d'agression sexuelle*
- *Habiletés préventives (ne pas suivre une personne inconnue, s'assurer que ses parents connaissent le lieu où l'on est, quitter un lieu ou une situation inconfortable, etc.) et stratégies d'autoprotection (dire non, crier, s'enfuir, chercher de l'aide, etc.)*
- *Dévoilement et craintes de se confier à un adulte*
- › Sentiments qui peuvent être ressentis à la suite d'une agression sexuelle
- › Écoute et respect de ses limites et de son intimité ainsi que de celles des autres

**Diversité des familles**

- › Diversité des modèles de famille
- *Types de familles (nucléaire, élargie, monoparentale, homoparentale, adoptive, recomposée, d'accueil, etc.)*
- *Représentations des familles*
- › Façons d'exprimer les sentiments dans les relations
- *Diversité des sentiments agréables et désagréables envers l'entourage (parents, famille et proches)*
- *Gestes et attitudes permettant d'exprimer ses sentiments selon les personnes et les contextes*

OUTIL COMPLÉMENTAIRE

2<sup>e</sup> ANNÉE

**Caractéristiques  
de chaque personne**

**Étapes de la vie  
depuis la naissance**

**Rôles et responsabilités  
dans la famille et à l'école**

**Éléments de contenu spécifiques (obligatoires)**

› Notions et exemples associés en lien avec la sexualité

**Parties sexuelles**

- › Parties sexuelles internes (ovaires, utérus, trompes de Fallope, vagin, urètre) et externes (vulve, seins, clitoris, pénis, scrotum, testicules, anus), importance d'utiliser les bons termes
- › Fonctions des parties sexuelles
- › Appréciation des différences corporelles

**Grossesse et naissance**

- › Façons de devenir parent et étapes de la conception
- › Étapes de la grossesse
- › Accueil d'un bébé dans une famille

**Rôles sexuels et de genre**

- › Différentes représentations de filles, de garçons, de femmes et d'hommes
- › Respect des choix (préférences, champs d'intérêt, etc.) et des différences

## Annexe 2 : Notions d'éducation à la sexualité au primaire

### OUTIL COMPLÉMENTAIRE

## 3<sup>e</sup> ANNÉE

### Limites personnelles

### Stéréotypes et vision de soi

### Inclusion et exclusion

#### Éléments de contenu spécifiques (obligatoires)

› Notions et exemples associés en lien avec la sexualité

#### Prévention des agressions sexuelles

- › Reconnaissance de différentes manifestations d'agression sexuelle
  - Définition et manifestations
- › Écoute et respect de ses limites et de son intimité ainsi que de celles des autres
- › Application de règles de sécurité pour prévenir une situation à risque ou pour agir devant une situation d'agression sexuelle
  - Habilités préventives (*ne pas suivre une personne inconnue, s'assurer que ses parents connaissent le lieu où l'on est, quitter un lieu ou une situation inconfortable*) et stratégies d'autoprotection (*dire non, crier, s'enfuir, chercher de l'aide, etc.*)
  - Difficulté à appliquer les règles de sécurité dans certaines situations
  - Dévoilement à un adulte

#### Stéréotypes sexuels et de genre

- › Représentations stéréotypées de la féminité et de la masculinité
  - Stéréotypes véhiculés à l'égard des filles et des garçons (*au sujet des attitudes, des préférences, des activités, de l'apparence, etc.*)
  - Images et messages stéréotypés véhiculés dans l'entourage et dans l'univers social et médiatique
- › Liens entre les stéréotypes et le développement de son identité
  - Influence des stéréotypes sur les conduites adoptées
  - Influence du groupe d'amis, des valeurs et des préférences personnelles

#### Normes de genre

- › Rôle des stéréotypes et des normes de genre dans les situations d'inclusion et d'exclusion
  - Ségrégation de genre dans les jeux
  - Effets de la non-conformité
  - Respect des différences individuelles

OUTIL COMPLÉMENTAIRE

4<sup>e</sup> ANNÉE

**Changements corporels**

**Influence du groupe**

**Amitié et amour**

**Éléments de contenu spécifiques (obligatoires)**

› Notions et exemples associés en lien avec la sexualité

**Changements corporels**

- › Principaux changements de la puberté au cours de la croissance globale
- Passage de l'enfance à l'adolescence
- Principaux marqueurs physiques et psychologiques de la puberté
- Variabilité dans l'apparition des changements
  
- › Sentiments possibles à l'égard du fait de grandir
- Sentiments agréables et désagréables, préoccupations

**Inégalités de sexe et de genre**

- › Liens entre stéréotypes et inégalités
- Attributs positifs et négatifs associés au genre
- Manifestations d'inégalités de genre et entre les sexes
- Normes de genre et rétroactions de l'entourage (reçues et anticipées)
- Influence des normes de genre sur l'expression de son identité et de ses préférences personnelles

**Amitié et amour**

- › Représentations et perceptions de l'amitié et de l'amour
- Caractéristiques et importance des relations d'amitié
- Différences entre camaraderie, amitié, amour et attirance
  
- › Attitudes et comportements qui influencent les relations interpersonnelles
- 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

OUTIL COMPLÉMENTAIRE

5<sup>e</sup> ANNÉE

Dimensions  
de l'identité personnelle

Transition  
vers l'adolescence

**Éléments de contenu spécifiques (obligatoires)**

› Notions et exemples associés en lien avec la sexualité

**Identité de sexe et de genre**

- › Appréciation des dimensions de son identité, dont son identité de sexe et de genre
- *Expression de son identité*
- *Estime de soi*

**Puberté**

- › Dimensions de la sexualité
- *Biologique, psychoaffective, socioculturelle, relationnelle, éthique*
- › Changements physiques et psychologiques de la puberté et sentiments qu'ils suscitent
- *Changements physiques : rôle des hormones, stades du développement physique et capacités reproductrices (menstruations, pilosité, etc.), besoins du corps en changement*
- *Changements psychologiques : individuation, responsabilisation, besoin d'autonomie et d'intimité, humeur et émotions changeantes*
- *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*
- › Rôle de la puberté dans les éveils amoureux et sexuel
- *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*

**Sécurité personnelle**

- › Prévention des agressions sexuelles
- *Reconnaissance de différentes manifestations d'agression sexuelle dans la vie réelle et dans l'univers virtuel*
- *Déploiement d'habiletés préventives et d'autoprotection selon les situations*
- *Dévoilement à un adulte et recherche d'aide*
- › Consentement sexuel
- *Définition et âge légal*
- *Contexte virtuel*

OUTIL COMPLÉMENTAIRE

6<sup>e</sup> ANNÉE

**Différentes affiliations**

**Droits et libertés**

**Représentation de soi en ligne**

**Sociabilité en ligne**

**Éléments de contenu spécifiques (obligatoires)**

› Notions et exemples associés en lien avec la sexualité

**Image corporelle**

- › Normes relatives au corps dans les différents groupes d'appartenance
- *Liens entre les normes corporelles et de genre et le désir de plaire*
- › Bénéfices d'une attitude positive à l'égard de son corps en changement et de la diversité des formats corporels
- *Variabilité des formats corporels et du rythme du développement de chacune et de chacun*
- *Apprivoisement des changements tout au long de la puberté*

**Droits et discrimination liée au sexe et au genre**

- › Manifestations du sexisme, de l'homophobie, de la biphobie et de la transphobie
- *Sentiments des personnes qui subissent les discriminations liées au sexe et au genre*
- › Respect de la diversité sexuelle et de genre et des différences
- *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*

**Représentation de soi en ligne**

- › Exposition de soi
- › Vie privée et vie publique

**Sécurité en ligne**

- › Éléments qui contribuent aux relations interpersonnelles respectueuses en ligne
- *Différences entre les relations d'amitié et d'amour en ligne et hors ligne*
- *Attentes et pressions (réelles ou perçues)*
- *Comportements sécuritaires en ligne (notamment dans une perspective de prévention de l'exploitation sexuelle)*

## GLOSSAIRE DES NOTIONS EN ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

<b>Agression sexuelle</b>	Geste à caractère sexuel, avec ou sans contact physique, commis par un individu sans le consentement de la personne visée ou, dans certains cas (notamment dans celui des enfants), par une manipulation affective ou par du chantage. Il s'agit d'un acte visant à assujettir une autre personne à ses propres désirs par un abus de pouvoir, par l'utilisation de la force ou de la contrainte ou sous la menace, implicite ou explicite.
<b>Genre</b>	Processus social et historique de différenciation et de hiérarchisation des femmes et des hommes ainsi que du féminin et du masculin. Le genre s'observe à travers les normes, les comportements et les significations accordées à ces catégories, qui sont les pôles d'un spectre comprenant une multitude de possibilités.
<b>Identité de sexe et de genre</b>	Conscience ou conviction d'appartenir ou non à l'une ou l'autre des catégories de sexe et de genre.
<b>Image corporelle</b>	Ensemble des sentiments, des attitudes et des perceptions d'une personne par rapport à son propre corps et à son apparence physique. Cette perception s'acquiert au cours du développement et à travers les relations sociales.
<b>Normes de genre</b>	Règles et manières de penser ou d'être attendues, plus ou moins formellement, dans la société, à l'endroit des catégories de sexe ou de genre.
<b>Rôles sexuels et de genre</b>	Ensemble d'attentes sociales attribuées en fonction du sexe ou du genre relativement aux activités, aux comportements et aux fonctions.
<b>Sexe</b>	Catégorie sociale qui répartit la population entre femmes et hommes à partir de caractéristiques physiologiques.
<b>Stéréotypes sexuels et de genre</b>	Représentations simplifiées ou déformées, ou idées préconçues largement partagées, qui attribuent à une catégorie de sexe ou de genre des caractéristiques qui sont sous-entendues comme étant naturelles et qui font abstraction des caractéristiques particulières des individus ou des variations selon les contextes.

# ANNEXE 3 : PRISE EN COMPTE DES RÉALITÉS ET DES PERSPECTIVES AUTOCHTONES<sup>1</sup>

Cette annexe vise à soutenir et à outiller le personnel enseignant dans la prise en compte des réalités et des perspectives autochtones dans le contexte de l'enseignement du programme *Culture et citoyenneté québécoise*. Elle présente des voies pour que les enseignantes et enseignants s'engagent dans un processus de rapprochement entre leur milieu scolaire et les communautés autochtones. Plus précisément, elle présente un bref portrait général des Premiers Peuples et offre des pistes de réflexion ainsi que des indications pédagogiques.

## **PORTRAIT DES PREMIERS PEUPLES DU QUÉBEC**

Au Québec, sur l'ensemble du territoire, on compte 11 nations, soit 10 Premières Nations et la nation inuit. Celles-ci sont réparties en 55 communautés et 14 villages nordiques. Ces nations et communautés présentent beaucoup de variabilité, notamment en ce qui a trait aux langues, aux cultures, aux histoires, aux modes de vie et aux situations socioéconomiques. De plus, les Autochtones peuvent vivre au sein de communautés ou à l'extérieur de celles-ci, en milieu urbain ou rural. Plusieurs raisons peuvent expliquer que des personnes autochtones s'établissent à l'extérieur de leur communauté, notamment la disponibilité des services à la population, de l'emploi et de l'habitation. Il existe différentes cartes des nations, des communautés et des territoires autochtones au Québec.

---

<sup>1</sup> L'ensemble de cette annexe a été écrit en collaboration avec des partenaires autochtones.

## SECTION 1 : COMMENT ABORDER LES RÉALITÉS ET LES PERSPECTIVES DES PREMIERS PEUPLES

Les réalités et les perspectives autochtones sont complexes, variées et souvent méconnues. Il importe donc que le personnel enseignant veille à ce que les situations d'apprentissage et d'évaluation, les productions culturelles et l'iconographie qu'il emploie soient variées et témoignent de cette diversité avec justesse. L'objectif est d'éviter de reproduire des stéréotypes et des préjugés à l'égard des personnes et des peuples autochtones par l'utilisation de représentations erronées. De plus, la rencontre avec les réalités et les perspectives autochtones peut susciter des réactions et des commentaires de la part des élèves. C'est pourquoi il est nécessaire de se préparer adéquatement, d'avoir recours à des informations fiables et de prévoir un temps d'enseignement approprié afin de permettre aux élèves de développer une pensée critique et des connaissances valides, notamment en exerçant leur capacité à distinguer les faits des opinions.

### Voici quelques éléments à prendre en considération :

- › De manière générale, les Premiers Peuples accordent de l'importance à l'apprentissage tout au long de la vie, en cohérence avec une vision holistique dans laquelle on conçoit un équilibre et une interrelation entre différentes composantes de la vie, dont la culture, la langue, le territoire, la nation, la communauté, les traditions, les ancêtres et l'environnement.
- › La présence des Autochtones sur l'ensemble du territoire se traduit dans le milieu scolaire, puisque les élèves peuvent fréquenter une école dans une communauté, une école du réseau public ou une école du réseau privé. Il n'existe pas de statistiques officielles sur les écoles fréquentées par les élèves autochtones. Ainsi, tous les enseignants et enseignantes du Québec sont susceptibles d'accueillir des élèves autochtones dans leur classe, parfois même sans le savoir.
  - Tenir compte de la présence d'élèves autochtones dans sa classe nécessite de la flexibilité, de l'empathie et de la sensibilité relativement aux différentes réalités vécues par ces élèves. Par exemple, certains élèves pourraient ne pas vouloir être directement interpellés en lien avec leur identité et leur culture, alors que d'autres voudront s'exprimer à ce sujet.
- › Dans la compréhension des réalités et des perspectives autochtones, il importe d'avoir conscience et de tenir compte des effets intergénérationnels du colonialisme, notamment par l'intermédiaire des pensionnats autochtones et de la *Loi sur les Indiens*, sur les langues et les cultures autochtones, le rapport au territoire et la transmission des savoirs.
  - Mis sur pied avec un objectif d'assimilation, les pensionnats autochtones ont affecté le développement linguistique, intellectuel, culturel et spirituel des enfants autochtones séparés de leurs proches. En raison de l'importance des personnes âgées, des parents et de la collectivité dans la transmission orale de la culture et des savoirs, ces pensionnats, qui ont été en fonction durant plusieurs décennies, ont encore à ce jour des impacts concrets sur les familles, les communautés et les relations intergénérationnelles.
  - Adoptée en 1876, la *Loi sur les Indiens* détermine certains droits des personnes des Premières Nations, limite la portée de certains autres et, ce faisant, établit des différences avec ceux du reste de la population. Elle régit de nombreux aspects de la vie des Premières Nations, dont l'organisation sociale et politique, l'appartenance identitaire, la gestion du territoire et l'organisation des services qui s'adressent à leurs membres. Depuis son adoption, cette loi a eu des effets déstructurants majeurs sur le mode de vie, la culture, la langue et l'identité des membres des Premières Nations.
  - Il existe un mouvement de réappropriation linguistique et culturelle qui implique une reprise de contrôle ainsi que l'affirmation et la diffusion des langues, des cultures et des identités autochtones.

### Annexe 3 : Prise en compte des réalités et des perspectives autochtones

- › Il importe de porter une attention particulière aux images et aux objets utilisés en classe afin d'éviter la reproduction inappropriée de rituels et de réalités culturelles (vêtements et accessoires, pièces de théâtre, cérémonies, etc.).
  - Les images et les objets utilisés dans un cadre pédagogique doivent être analysés préalablement parce qu'ils sont parfois simplistes ou caricaturaux, ce qui peut conduire à reproduire des stéréotypes et des préjugés à l'endroit des personnes autochtones, lesquels influencent les comportements à leur égard. Il est préférable de privilégier des ouvrages et du matériel qui présentent des points de vue variés et des représentations diversifiées et contemporaines. Il est intéressant de se tourner vers du matériel conçu par des personnes ou des organisations autochtones de différentes nations ou en collaboration avec elles.
  - En ce qui concerne les objets, il faut éviter d'avoir une approche qui laisserait croire qu'un objet a la même signification et le même usage chez tous les Premiers Peuples. L'utilisation de certains objets en classe, *a fortiori* par une personne allochtone, demande par ailleurs d'être faite avec une certaine vigilance pour ne pas être considérée comme irrespectueuse.
  - Il peut être intéressant de visiter des musées et des communautés et de collaborer avec des personnes et des organisations autochtones pour les accueillir en classe.
- › Il est important que le personnel enseignant fasse preuve de sensibilité et réfléchisse à ses propres biais avant d'aborder les perspectives autochtones ou d'utiliser du matériel pédagogique. En cohérence avec la section du présent programme portant sur le rôle des enseignantes et enseignants, il évitera ainsi de véhiculer des conceptions erronées.
  - Lors de la recherche de matériel pédagogique (documents écrits, ressources audiovisuelles, représentations iconographiques, etc.), il est opportun de le contextualiser et de s'interroger : « Qui produit ce matériel? », « Pourquoi est-il produit? », « À quel public est-il destiné? », « Qu'est-ce que ce matériel apporte comme connaissances? », « Quelles sont les limites de ce matériel? ».
- › Il faut porter attention à la terminologie et aux manières dont les Premiers Peuples se désignent eux-mêmes afin d'éviter d'employer des termes désuets, connotés négativement ou péjoratifs. Il est souhaitable d'utiliser les noms en langues autochtones pour faire référence aux communautés des Premiers Peuples. Différentes ressources produites par des organisations autochtones existent à ce sujet.

## SECTION 2 : INDICATIONS PÉDAGOGIQUES EN LIEN AVEC LA COMPÉTENCE

Le développement par les élèves de la compétence du programme *Culture et citoyenneté québécoise* au primaire peut se faire à la lumière des considérations générales présentées dans la section 1 de cette annexe. Voici quelques pistes pédagogiques :

### COMPOSANTES ET CYCLES

#### Observer des réalités culturelles

TOUS LES CYCLES

##### PISTES PÉDAGOGIQUES

Afin de bien tenir compte des perspectives et des réalités autochtones, il est important de ne pas se limiter à l'utilisation de documents écrits, puisque les Premiers Peuples valorisent particulièrement la transmission de connaissances par l'oralité, la mise en pratique et l'expérience, plutôt que l'écriture. En ce sens, l'utilisation de vidéos, d'images et d'enregistrements audio, par exemple, peut permettre de représenter de manière appropriée des réalités et des perspectives autochtones. Rencontrer des Autochtones s'avère également une avenue intéressante, que ce soit en invitant des personnes dans la classe ou en visitant une communauté. Établir des liens avec des organisations autochtones, notamment celles des domaines éducatif et communautaire, et recourir aux ressources que ces organisations ont produites constituent également des stratégies pertinentes.

Au 2<sup>e</sup> et au 3<sup>e</sup> cycle, on amène les élèves à contextualiser les savoirs en se questionnant sur les motivations des personnes et des organisations allochtones ou autochtones qui les ont produits, le public visé, la portée et les limites de ces savoirs.

#### Comparer des observations

1<sup>er</sup> CYCLE

##### PISTES PÉDAGOGIQUES

Au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, les élèves sont amenés à observer des réalités culturelles qui sont très concrètes pour eux, comme les relations dans la famille. Il serait par exemple possible de comparer les observations faites dans un milieu allochtone et celles faites dans un milieu autochtone, ou de s'intéresser à différentes réalités familiales en contextes autochtones.

#### Dialoguer

TOUS LES CYCLES

##### PISTES PÉDAGOGIQUES

Il est possible de collaborer avec des organisations autochtones, notamment celles des domaines éducatif et communautaire, afin de faire venir en classe des personnes autochtones, comme des personnes âgées, ou d'aller à leur rencontre. Cela permet de mobiliser différentes formes de dialogue, comme la narration, l'entrevue ou la table ronde, selon le contexte et l'intention pédagogique. Ce faisant, les élèves utilisent différents moyens pour s'enquérir des idées des autres et appliquent les conditions favorables à l'interaction.

[education.gouv.qc.ca](http://education.gouv.qc.ca)