

Français 10 (IMM_INT) : Résultats d'apprentissage concernant la violence fondée sur le genre (VFG)

Les références à des sites Web figurant dans le présent document ne sont fournies que pour faciliter le travail et ne signifient pas que le ministère de l'Éducation a approuvé le contenu, les politiques ou les produits des sites Web en question. Le ministère ne contrôle ni les sites Web auxquels il est fait référence ni les sites mentionnés à leur tour sur ces sites Web. Il n'est responsable ni de l'exactitude des informations figurant sur ces sites, ni de leur caractère légal, ni de leur contenu. Le contenu des sites Web auxquels il est fait référence peut changer à tout moment sans préavis.

Les centres régionaux pour l'éducation, le Conseil scolaire acadien provincial et les éducateurs ont pour obligation, en vertu de la politique du ministère en matière d'accès à Internet et d'utilisation du réseau, de faire un examen et une évaluation préalables des sites Web avant d'en recommander l'utilisation auprès des élèves. Si vous trouvez une référence qui n'est pas à jour ou qui concerne un site dont le contenu n'est pas approprié, veuillez la signaler à l'adresse curriculum@novascotia.ca

Français 10 (IMM_INT) : Résultats d'apprentissage concernant la violence fondée sur le genre (VFG)

© Crown copyright, Province of Nova Scotia, 2025

Document préparé par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance

Il s'agit ici de la version la plus récente du programme utilisé par le personnel enseignant en Nouvelle-Écosse.

La reproduction partielle du contenu de cette publication est autorisée, du moment qu'elle est faite à des fins non commerciales et que le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse est explicitement remercié..

Français 10 IMM_INT

Résultats d'apprentissage concernant
la violence fondée sur le genre (VFG)

août 2025

Français 10 (IMM_INT) : Résultats d'apprentissage concernant la violence fondée sur le genre (VFG)

Présentation et objectif du guide

Ce guide soutient la mise en œuvre des nouveaux résultats attendus en arts du langage français pour les élèves de la 10^e à la 12^e année et qui mettent l'accent sur la violence fondée sur le genre, le pouvoir, la normalisation de la violence, le rôle des textes et médias et l'éducation sur l'intervention des témoins. Ces résultats s'appuient sur la recommandation C.17 de la Commission des pertes massives, impliquant un grand nombre de victimes, et qui préconise la mise en œuvre à l'échelle provinciale d'un programme d'études traitant de la violence fondée sur le genre et de l'intervention des témoins. La Nouvelle-Écosse répond à cette recommandation en veillant à ce que l'ensemble des élèves, de la maternelle à la 12^e année, aient la possibilité d'apprendre à reconnaître, prévenir et réagir à la violence fondée sur le genre et aux préjudices qui y sont liés, et ce d'une manière adaptée à leur niveau de développement.

Dans le cadre des programmes d'études de langue à l'école secondaire, ce travail s'effectue à travers l'analyse critique de textes. En effet, les élèves examinent comment les normes relatives au genre et les dynamiques de pouvoir sont construites et renforcées par le langage et les choix artistiques. À travers des discussions et des réflexions, les élèves explorent les relations des autrices, auteurs et artistes avec le public et développent leur esprit critique.

Compte tenu de la nature de ce contenu, le personnel enseignant doit d'abord apprendre à connaître ses élèves et instaurer une relation de confiance au sein de la classe avant d'entamer ce travail. Des élèves peuvent avoir vécu des traumatismes ou des violences et l'abord de ce contenu peut provoquer des réactions émotionnelles intenses nécessitant un accompagnement spécifique. Et bien que le personnel enseignant ne soit pas formé en conseils scolaires ou en gestion des traumatismes, il est essentiel qu'il soit capable de repérer les élèves ayant besoin d'aide et de les orienter vers les ressources scolaires adaptées.

Ce guide comprend des suggestions pour l'enseignement et l'évaluation, ainsi que des conseils importants sur la manière de réagir aux révélations des élèves. Une préparation et une collaboration compréhensive au sein de l'école sont essentielles. L'administration, le personnel d'orientation scolaire et les équipes de soutien aux élèves doivent être informés de l'enseignement de ces résultats afin que des mesures de soutien globales soient mises en place.

Les ressources répertoriées dans ce guide sont destinées à soutenir l'enseignement, et non à le prescrire. Le personnel enseignant n'est pas tenu d'utiliser des textes ou des expériences d'apprentissage spécifiques. Les suggestions pour l'enseignement et l'apprentissage ont pour but d'aider le personnel enseignant à mettre en œuvre ce travail d'une manière adaptée au développement, tenant compte des traumatismes et alignée sur les résultats du programme scolaire.

Approche pédagogique et engagements fondamentaux

Les résultats d'apprentissage liés à la violence fondée sur le genre, entre la 10^e et la 12^e année exigent une approche pédagogique réfléchie, délibérée et axée sur le bien-être des élèves, la curiosité intellectuelle et la pensée critique. On ne vise pas à demander aux élèves de partager leurs expériences personnelles ou d'affronter leurs traumatismes, mais à leur fournir les compétences nécessaires pour analyser, questionner et réfléchir à la manière dont le genre, le pouvoir, la violence et le silence sont représentés et renforcés dans les textes et dans la société. Ce travail s'appuie sur l'analyse critique de textes, tout en favorisant le raisonnement éthique et l'éducation inclusive.

Analyse critique en littératie

Les élèves sont encouragés à lire et à analyser non seulement le contenu des textes, mais également ce qui a été dit, par qui, ce qui n'a pas été dit, ainsi que la manière dont ces messages influencent les croyances relatives au genre, au pouvoir et aux préjugés. Cette approche aide les élèves à lire de manière réfléchie et critique et à développer la capacité à analyser la manière dont les textes reflètent ou remettent en question les normes sociales.

En pratique

Le personnel enseignant invite les élèves à analyser les différences entre les normes sociales liées au genre au sein de différents groupes sociaux ou communautés.

Enseignement inclusif et sensible à la culture

Une approche réfléchie de ces résultats d'apprentissage consiste à prendre conscience de la manière dont l'identité, la culture et les expériences vécues influencent les perspectives des élèves. Les élèves issus de communautés historiquement marginalisées, telles que les Mi'kmaq et d'autres communautés autochtones, les Néo-Écossais d'ascendance africaine, les personnes 2SLGBTQIA+, ainsi que les nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants, peuvent apporter des perspectives et des niveaux de confort différents à cet apprentissage. Il est essentiel d'encourager la diversité des points de vue tout en évitant les stéréotypes. Il est également primordial que le personnel enseignant remette en question les discours préjudiciables qui sous-entendent que certains groupes pensent ou agissent « naturellement » d'une manière donnée, car cela renforce les préjugés plutôt que de promouvoir l'inclusion. Le personnel enseignant est invité à :

- promouvoir la diversité des opinions et des modes de connaissance,
- apprendre à connaître les pays et les cultures des élèves récemment arrivés,
- examiner ses propres positions et croyances,
- utiliser des textes qui reflètent un éventail d'identités et d'expériences.

En pratique

Le personnel enseignant invite les élèves à analyser les différences entre les normes sociales liées au genre au sein de différents groupes sociaux ou communautés.

Compétence au lieu d'expérience

Bien que le sujet de la violence fondée sur le genre soit un sujet qui nécessite attention et sensibilité, ces résultats d'apprentissage ne mettent pas l'accent sur les détails de la violence, mais sur les compétences dont les élèves ont besoin pour remettre en question, interpréter et analyser la manière dont la violence est représentée ou combattue dans les textes et les médias. Ces compétences, telles que l'identification des rapports de force, l'évaluation des normes sociales ou la remise en question de l'intention de l'autrice ou de l'auteur peuvent être développées grâce à des discussions approfondies et à l'analyse de texte et de médias.

En pratique

En exploitant une œuvre de fiction courte, les élèves discutent de la manière dont les responsabilités des témoins sont représentées en se concentrant sur le langage, le comportement des personnages et les messages implicites. Les événements ou affaires réels ne sont pas abordés.

Répondre aux besoins des élèves

Aborder ces résultats d'apprentissage peut susciter de vives réactions émotionnelles, en particulier chez les élèves qui ont subi ou été témoins de violence fondée sur le genre. Et bien que ce travail soit axé sur la pensée critique et non sur la divulgation d'informations personnelles, le personnel enseignant doit être prêt à soutenir les élèves et garantir leur bien-être, tout en faisant preuve de respect et en tenant compte de leurs traumatismes.

Cette section offre des conseils pratiques pour créer des conditions favorables au sein de la classe. Savoir quand et comment réagir à la détresse et travailler en collaboration avec les équipes de soutien dans l'école permet au personnel enseignant d'adopter une approche sensible aux traumatismes et qui accorde la priorité au bien être des élèves, tout en maintenant les limites appropriées.

Si les écoles prévoient d'envoyer des communications aux familles ou anticipent des questions de la part de la communauté, consultez l'annexe B pour des suggestions de formulations et de stratégies.

Instaurer des salles de classe sensibles aux traumatismes

Aborder la violence fondée sur le genre exige de la délicatesse, de la flexibilité et une attention particulière au bien être des élèves. Certes, le personnel enseignant n'est pas formé en conseils scolaires ou en gestion des traumatismes, mais il joue un rôle crucial dans la création d'environnements d'apprentissage émotionnellement sûrs et propices à la réflexion. Les pratiques informées sur les traumatismes bénéficient à l'ensemble des élèves, et pas seulement à celles et ceux ayant subi des préjudices.

Cette section propose des conseils pour établir un environnement d'apprentissage axé sur le respect, l'autonomie et la connexion; des éléments essentiels pour aborder de manière significative des sujets complexes.

Principes directeurs

Un enseignement tenant compte des traumatismes repose sur les convictions suivantes :

- Tous les élèves méritent de se sentir en sécurité, respectés et en contrôle de leur apprentissage.
- Le bien être émotionnel et la progression scolaire sont étroitement liés.
- La réflexion, la curiosité et la compassion contribuent à créer des espaces d'apprentissage propices à la réflexion et au soutien.

Cette approche a pour objectif d'aider les élèves à réfléchir de manière critique sur la façon dont le genre, le pouvoir et la violence sont représentés dans les textes et les médias, sans pour autant les inviter à partager des expériences personnelles.

Créer un environnement d'apprentissage favorable

La création d'un environnement d'apprentissage adapté est essentielle pour aborder les sujets liés à la violence fondée sur le genre. Cela repose sur la confiance, la cohérence et la flexibilité et commence bien avant la lecture d'un texte ou l'ouverture d'une discussion. Un espace sûr et propice à la réflexion, permet aux élèves d'explorer des sujets difficiles sans se sentir vulnérables ou accablés.

Avant de commencer l'enseignement :

- Établir les règles de la classe conjointement avec les élèves. Inclure des attentes telles que : « Nous nous concentrons sur les idées, pas sur les individus », « Supposons de bonnes intentions, mais assumons également la responsabilité de notre impact », « Nous écoutons avec respect, même lorsque nous sommes en désaccord ».
- Reporter le contenu complexe jusqu'à ce que des routines et des relations solides aient été établies.
- Présenter les textes à l'avance et avertir des contenus abordant des enjeux réels difficiles, tout en offrant des opportunités structurées pour que les élèves puissent participer différemment s'ils se sentent affectés. Mettre en place des moyens clairs pour obtenir du soutien (p.ex. préciser où les élèves peuvent demander de l'aide, comment prendre un moment de calme et à quoi ressemble un suivi personnalisé).

En pratique

Le personnel enseignant présente un extrait médiatique illustrant un déséquilibre de pouvoir en disant : « Ce sujet peut susciter des sentiments différents chez différentes personnes. Vous aurez le temps d'y réfléchir par écrit ou lors d'une discussion entre camarades après le visionnage. »

Pendant l'enseignement :

- Favorisez le bien être émotionnel en proposant plusieurs façons de participer à l'apprentissage (p.ex. réponses visuelles, journalisation, travail en petits groupes). Suggérer une participation flexible plutôt que facultative, aide les élèves à rester connectés à l'apprentissage tout en répondant à leurs besoins individuels. Reconnaissez la validité des réactions émotionnelles, tout en renforçant les attentes en matière de participation réfléchie.

- Utilisez un langage clair et respectueux : « Ce sujet peut susciter des émotions fortes. Vous avez la possibilité de réfléchir en écrivant, en dessinant ou en prenant un moment si nécessaire. »

Après l'enseignement :

- Prévoyez un temps de réflexion silencieuse après avoir abordé des textes ou des médias difficiles sur le plan émotionnel. Cela permet aux élèves d'assimiler leurs pensées et leurs sentiments sans pression. Cela peut prendre la forme d'un journal intime, d'un croquis ou d'une réponse à une incitation à l'écriture. Intégrer cette pause favorise non seulement la régulation émotionnelle, mais renforce également l'idée que la réflexion fait partie intégrante de l'apprentissage et n'en est pas séparée.

Pour cocréer des normes de classe, consultez l'annexe E : Établir des règles de classe.

Réagir aux divulgations ou aux signes de détresse

- Le personnel enseignant doit être prêt à réagir si des élèves leur confient une inquiétude ou manifestent des signes de détresse. Cela peut survenir lors de discussions en classe, d'écrits réflexifs ou dans des échanges personnels. Écoutez sans juger ni poser de questions indiscrettes et adoptez une attitude calme, présente et encourageante.
- Privilégier l'honnêteté et la transparence avec les élèves en leur faisant savoir que, même si leur opinion compte et sera traitée avec respect, vous devrez peut-être faire appel à quelqu'un qui pourra garantir leur sécurité et leur apporter son soutien. Vous pouvez leur dire : « C'est vous qui décidez de ce que vous partagez et je serai à vos côtés si nous devons faire appel à quelqu'un pour assurer votre sécurité. »

En pratique

Lorsque des élèves soumettent une entrée de journal qui soulève des inquiétudes, le personnel enseignant est tenu de consulter les services d'orientation scolaire, de consigner ses inquiétudes et s'enquérir auprès de l'élève avec soin et discrétion.

- Garantir la confidentialité. Si des élèves souhaitent parler, évitez les conversations précipitées à la fin du cours. Trouvez plutôt un endroit calme et privé ou un moment propice pour discuter de manière constructive.
- Suivre le protocole de signalement et d'orientation de votre école. Assurez-vous de savoir qui contacter (p.ex. les services d'orientation, l'administration, le personnel de soutien scolaire) et comment documenter correctement un problème. En Nouvelle-Écosse, le personnel scolaire a l'obligation légale de signaler tout soupçon que des élèves ou des jeunes de moins de 19 ans pourraient être victimes d'abus ou de négligence. Cela s'applique même si l'information a été partagée de manière confidentielle ou indirecte. Les signalements doivent être faits aux services de protection de l'enfance.
- Documenter les faits de manière fiable et sécurisée. Notez ce qui a été dit, quand et comment vous avez réagi.
- Consultez l'élève en privé si nécessaire.

Voir l'annexe D pour plus d'informations sur la manière de gérer les divulgations.

Préparation du personnel de l'école

En raison du risque de divulgations ou de réactions émotionnelles, les écoles doivent être informées lorsque ces résultats sont enseignés. Le personnel enseignant est encouragé à :

- Informer à l'avance les services de conseil aux élèves, l'administration et/ou le personnel de soutien scolaire avant d'aborder des questions émotionnellement complexes.
- Collaborer avec l'administration pour s'assurer que les élèves soient informés de l'existence des services de soutien en matière de santé mentale.
- S'assurer que l'ensemble du personnel, en particulier le personnel enseignant nouveau ou suppléant, soit bien informé des mesures de base à prendre pour répondre aux besoins des élèves.

Ce travail est plus efficace lorsqu'il s'inscrit dans une approche globale de l'école qui garantit aux élèves un sentiment de sécurité et de soutien.

Soin personnel et limites du personnel enseignant

Le personnel enseignant peut avoir vécu des traumatismes ou peut éprouver des sentiments d'incertitude quant à la manière d'aborder ces sujets. Il ne vous est pas demandé de porter le poids émotionnel de ce travail sans soutien.

- Réfléchissez à votre état de préparation avant de commencer. Utilisez l'outil de réflexion figurant à l'annexe C.
- Reconnaissez les signes de stress secondaire ou de fatigue émotionnelle.
- Demandez de l'aide à vos collègues, aux services de conseil scolaires, à la direction des départements, à la consultation régionale ou au NSTU.

Prendre soin de vous-même fait partie intégrante de la prise en charge de vos élèves.

Approches de l'enseignement et l'apprentissage

Les résultats d'apprentissage liés à la violence fondée sur le genre peuvent être abordés selon différentes approches pédagogiques. Il est possible de les traiter dans le cadre d'un module spécifique, comme il est possible de les intégrer tout au long du semestre, notamment à travers divers genres, thèmes ou études médiatiques. Les deux méthodes sont pertinentes et offrent une certaine flexibilité pour répondre aux besoins variés des élèves.

Ce qui importe le plus, c'est que le travail soit adapté au niveau de développement des élèves, qu'il tienne compte des traumatismes potentiels des élèves et qu'il s'appuie sur les compétences en littératie que les élèves développent, telles que l'analyse, le questionnement, la déduction et la synthèse.

Approches de l'enseignement des résultats d'apprentissage

Les expériences d'apprentissage peuvent être structurées de différentes manières :

- **Approche par unité :**
Le personnel enseignant peut choisir de consacrer une partie du cours à l'exploration de ces résultats de manière thématique ou par le biais d'une recherche. Cette approche permet de

consacrer du temps à l'acquisition de connaissances de base, à la mise en place d'une recherche et à l'établissement de liens plus profonds entre les textes et les contextes.

- **Approche intégrée :**

Le personnel enseignant peut intégrer les résultats dans le programme existant en mettant en évidence les liens qui apparaissent dans les textes ou les thèmes déjà utilisés. Par exemple, lors de l'étude d'un texte, le personnel enseignant peut introduire une ou deux questions directrices alignées sur les résultats pour susciter la réflexion ou la discussion des élèves.

- **Approche par regroupement de textes et de médias :**

Le personnel enseignant peut inciter les élèves à effectuer une analyse ciblée à l'aide de textes courts et percutants, tels que des contenus issus des réseaux sociaux, des messages d'intérêt public ou des nouvelles, afin d'explorer certains aspects spécifiques des résultats sur plusieurs périodes de cours.

Utilisation et sélection de textes

Afin de soutenir l'enseignement et l'apprentissage de ces résultats, une sélection de textes recommandés a été distribuée aux écoles. Ces textes peuvent être utilisés comme textes de référence, choix pour les clubs de lecture ou courts textes d'étude qui soutiennent la recherche sur des concepts clés tels que le pouvoir, le genre, le consentement et les normes sociales représentés dans les textes et les médias.

Le personnel enseignant est également invité à sélectionner d'autres textes, à condition qu'ils soient adaptés au niveau de développement des élèves, inclusifs, exempts de préjugés et conformes aux résultats attendus.

La sélection des textes doit tenir compte des éléments suivants :

- **Sensibilité au contenu :**

Le personnel enseignant doit créer un espace de réflexion et de réponse qui évite d'exiger ou d'encourager la divulgation d'informations personnelles et qui se concentre plutôt sur l'analyse du texte et l'interprétation des élèves.

- **Représentation :**

Qui s'exprime dans le texte? Quelles histoires sont mises en avant et lesquelles sont absentes?

- **Complexité et accessibilité :**

Est-ce possible pour les élèves de s'engager de manière significative avec le contenu? Existe-t-il des aides pour les élèves ayant des besoins d'apprentissage diversifiés?

- **Lien avec les résultats :**

Le texte offre-t-il des occasions d'analyser le pouvoir, de remettre en question les normes ou d'explorer le rôle des témoins? Incite-t-il à la réflexion critique ou exploite-t-il les émotions?

En pratique

Le personnel enseignant choisit un livre parmi les ressources mises à disposition, puis demande aux élèves de réfléchir à comparer la manière dont les personnages y sont représentés par rapport à d'autres médias destinés aux enfants.

Une utilisation efficace des textes peut inclure :

- Associer un extrait fictif à un texte médiatique afin d'explorer les contrastes ou le contexte.
- Proposer des textes courts et variés (poèmes, articles, messages d'intérêt public) pour une discussion approfondie.
- Encourager les élèves à examiner comment le genre, le consentement ou le pouvoir sont construits à travers le langage, les personnages ou les techniques médiatiques

De la planification à la pratique

Le personnel enseignant dispose d'une certaine flexibilité quant à la manière dont il intègre les résultats relatifs à la violence fondée sur le genre dans leurs cours. Les aides à la planification ci-dessous ont pour but d'aider le personnel enseignant à définir son approche pédagogique, à l'aligner sur les textes ou thèmes existants et à s'assurer que le soutien apporté est adapté au niveau de développement des élèves de chaque année.

Questions suggérées pour la planification

- Sur quels résultats et compétences en littératie cette expérience d'apprentissage se concentrera-t-elle?
- Quels textes ou médias soutiennent le mieux cet objectif et sont-ils accessibles?
- Quelles questions directrices aideront les élèves à analyser, réfléchir et penser de manière critique?
- Quels sont les supports (p.ex. vocabulaire, modélisation, outils de discussion) dont auront besoin les élèves?
- Comment les élèves démontreront-ils leurs compétences et leur compréhension et comment vais-je soutenir leur progression?
- Comment vais-je différencier l'expérience d'apprentissage afin de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves?
- Qui d'autre doit être impliqué ou informé (p.ex. l'administration, les services de conseils aux élèves, les équipes de soutien aux élèves, les conseillers et les conseillères, le personnel de soutien aux élèves, le personnel du YMCA School Settlement/YREACH, le personnel francophone de l'immigration)?

Cadre de planification

| Élément de planification | Notes |
|---------------------------|---|
| Objectifs d'apprentissage | Quels sont les résultats visés? Quel est l'axe conceptuel (p.ex. le pouvoir, la normalisation de la violence, le comportement des témoins)? Quel est le lien avec les compétences en lecture, en écriture ou en réflexion critique? |
| Textes | Quels textes (littéraires, médiatiques, multimodaux) serviront de base à l'apprentissage? Sont-ils accessibles, adaptés au niveau de développement des élèves et représentatifs de la diversité des opinions? |
| Questions directrices | Quelles questions susciteront la curiosité, l'interprétation et la réflexion? Comment ces questions favoriseront-elles une réflexion plus approfondie? |

| | |
|---------------------------|---|
| Stratégies d'enseignement | Quelles méthodes pédagogiques aideront les élèves à développer leur esprit critique, à s'intéresser aux textes et à exprimer leur compréhension, par exemple en utilisant un vocabulaire nouveau dans son contexte, en établissant des protocoles de discussion, en montrant comment annoter un texte ou en planifiant la rédaction d'un texte? Comment ces stratégies aideront-elles différents élèves et leur permettront-elles d'acquérir des compétences en français et en littérature? |
| Possibilités d'évaluation | Comment les élèves démontreront-ils leur compréhension des résultats? Comment les méthodes d'évaluation resteront-elles basées sur le texte, inclusives et adaptées au développement des élèves, quels que soient leurs niveaux de préparation? |
| Soutien et préparation | Quelles structures de soutien (p.ex. équipes de soutien aux élèves, services de conseil, ajustement du rythme pédagogique) sont nécessaires pour aider les étudiants à s'engager de manière significative dans l'apprentissage? |

Planification de l'évaluation

L'évaluation des résultats d'apprentissage en matière de violence fondée sur le genre nécessite une planification intentionnelle et adaptée au développement. Ces résultats demandent aux élèves d'aborder des sujets complexes sur le plan émotionnel et intellectuel, tels que les rôles de genre, les dynamiques de pouvoir, le consentement, le comportement des témoins et la violence systémique, à travers le prisme de l'analyse critique en littérature. Afin de favoriser un apprentissage significatif, le personnel enseignant doit tenir compte de la maturité cognitive, émotionnelle et sociale des élèves lors de la conception et l'évaluation des expériences d'apprentissage.

L'objectif n'est pas d'évaluer chaque résultat spécifique du programme d'études de manière isolée, mais de recueillir des preuves globales de la progression des élèves au fil du temps. Qu'elle soit abordée dans le cadre d'une unité autonome, d'une recherche ou d'une approche intégrée, l'évaluation doit être centrée sur l'autonomie des élèves, promouvoir la pensée critique et offrir aux élèves des moyens flexibles de démontrer leur apprentissage des résultats.

Planification adaptée à tous les niveaux scolaires

Une approche adaptée au développement garantit que les élèves atteignent ces résultats d'une manière qui reflète leur niveau intellectuel, émotionnel et social, et les aide à progresser vers une analyse plus approfondie et un engagement critique. Elle aide également le personnel enseignant à sélectionner des textes, à formuler des questions et à structurer les évaluations de manière accessible, encourageante et stimulante.

Différents niveaux scolaires :

- Les élèves de Français 10 examinent comment les rapports de force sont représentés dans les textes et comment ces représentations influencent le public et les témoins.
- Les élèves de Français 11 analysent comment la violence fondée sur le genre est normalisée dans les médias et comment le public et les témoins sont affectés par cette normalisation.

- Les élèves de Français 12 examinent comment les textes peuvent agir comme un moteur de changement social, notamment comment ils peuvent faciliter ou entraver les interventions des témoins. Les élèves de 12e année étudient également la responsabilité éthique des artistes, des autrices et auteurs, ainsi que des créatrices et créateurs de contenu.

Cette progression signifie que les pratiques d'évaluation doivent également gagner en complexité et en profondeur, passant de l'identification et du questionnement à l'interprétation, l'évaluation et la synthèse.

Un modèle d'évaluation équilibré et adapté aux élèves

Le personnel enseignant est encouragé à utiliser une approche triangulaire pour évaluer l'apprentissage des élèves, et ce à travers :

- Des conversations – discussions en classe, dialogue entre camarades et conférences en petits groupes.
- Des observations – annotations dans les textes, capacité à référencer des textes lors d'interventions orales, contributions aux discussions et utilisation de termes spécifiques.
- Des produits – réponses analytiques, portfolios, critiques médiatiques, travaux créatifs et journaux.

Une variété d'outils d'évaluation permet aux élèves de démontrer leur réflexion de multiples façons tout en garantissant que les expériences d'apprentissage restent basées sur le texte. Cela permet également au personnel enseignant de contrôler la compréhension, d'ajuster l'enseignement et de fournir des commentaires descriptifs en temps opportun. Les élèves dans un environnement d'apprentissage du français langue seconde ont particulièrement besoin de nombreuses occasions de discuter du contenu afin d'enrichir leur vocabulaire et d'assimiler la grammaire.

Les élèves n'atteindront pas le même niveau de compréhension et ne développeront pas les mêmes compétences au même rythme. Le personnel enseignant peut adapter le rythme, fournir des supports (p.ex. des débuts de phrases, des structures de phrases, des questions guides, des outils d'organisation graphique, etc.) et offrir aux élèves différentes occasions de démontrer leur apprentissage.

Critères de succès de la 10^e à la 12^e année

Ces exemples de critères illustrent comment la compréhension peut s'approfondir au fil du temps. Le personnel enseignant peut adapter ou élaborer conjointement les critères avec les élèves, selon les besoins.

| 10 ^e année | 11 ^e année | 12 ^e année |
|---|--|--|
| Je peux identifier les dynamiques de pouvoir dans les textes et dans le monde réel. | Je peux identifier comment la violence est normalisée dans un texte. Je peux identifier des exemples où la violence est normalisée dans d'autres textes ou types de médias. | Je peux expliquer comment les textes peuvent servir d'agent de changement social. Je peux évaluer comment différents médias inspirent le changement social de différentes manières. |

| | | |
|---|---|--|
| Je peux donner des exemples de la manière dont le pouvoir est façonné par les normes sociales. | Je peux analyser comment la remise en question de la banalisation ou normalisation de la violence peut modifier les rapports de force. Je peux relier des exemples de rapports de force dans des textes à des schémas observés dans le monde réel. | Je peux expliquer comment les textes renforcent ou résistent aux attentes liées au genre. Je peux évaluer comment les rôles traditionnels liés au genre sont remis en question ou maintenus par un texte. |
| Je peux décrire comment les autrices et auteurs, les artistes et les créatrices et créateurs de contenu représentent les dynamiques de pouvoir. | Je suis capable d'évaluer la manière dont différents types de violence sont représentés dans des textes. Je peux décrire comment les textes peuvent influencer les attentes sociales. | Je peux critiquer la manière dont une autrice ou un auteur abordent un sujet. Je peux analyser les facteurs qui ont un impact sur l'influence d'une autrice ou d'un auteur (algorithmes, public). |
| Je peux expliquer pourquoi je considère qu'une représentation d'une dynamique de pouvoir est réaliste ou non. | Je suis capable de décrire comment les témoins dans un texte réagissent à une situation donnée. Je suis capable de réfléchir aux raisons pour lesquelles certaines réactions des témoins sont plus acceptables socialement que d'autres. | Je peux évaluer la relation entre les textes, les médias et les réactions des témoins. Je peux analyser la responsabilité du public consommateur. |

Évaluation finale : structurée, basée sur des textes et suscite la réflexion

L'évaluation finale doit permettre aux élèves de démontrer ce qu'ils savent et comprennent sans avoir à divulguer d'informations personnelles. Les occasions d'apprentissage doivent être basées sur les textes étudiés en classe et offrir aux élèves la possibilité d'analyser, d'interpréter et de synthétiser des idées liées aux conséquences de la violence fondée sur le genre.

L'évaluation à tous les niveaux scolaires doit refléter une progression claire. En 10^e année, les élèves s'efforcent d'identifier, de décrire et de commencer à s'interroger sur la manière dont les rôles de genre, le pouvoir, le consentement et l'intervention des témoins sont présentés dans les textes. En 12^e année, les élèves doivent réfléchir aux changements sociaux à grande échelle et s'interroger sur les responsabilités éthiques des autrices et auteurs et du public. Cette progression doit se refléter dans la conception de l'évaluation finale.

Les évaluations doivent rester ancrées dans une lecture attentive et une interprétation appuyée sur des preuves, tout en laissant une place à la créativité, à la collaboration et à la réflexion. Le personnel enseignant peut s'appuyer sur des évaluations sommatives construites à partir de points de contrôle, de discussions en classe et de réflexions formatives. Cette progression permet aux élèves d'approfondir progressivement leur analyse et de démontrer leur compréhension de manière plus élaborée.

Promouvoir la planification à différents niveaux

Afin de garantir que l'évaluation finale soit pertinente, adaptée et conforme à une pratique tenant compte des traumatismes, le personnel enseignant est invité à :

- Ancrer l'évaluation dans l'analyse textuelle, et non dans l'expérience vécue par les élèves. Les élèves doivent interpréter la manière dont les textes représentent les idées plutôt que de dévoiler des histoires personnelles ou des réflexions sur des traumatismes.
- Utiliser des points de départ familiers, tels que des discussions sur les points de vue ou l'analyse des médias, afin de structurer la recherche de manière accessible et significative.
- Adaptez la pédagogie en fonction des attentes de chaque année et du degré de préparation des élèves. Les niveaux scolaires inférieurs peuvent nécessiter davantage de modélisation, de questions guidées ou de structures de phrases, tandis que les niveaux scolaires supérieurs peuvent nécessiter davantage de recherche et de synthèse indépendantes.
- Proposez des choix structurés quant à la manière dont les élèves démontrent leur compréhension, par exemple par l'écriture, l'expression orale ou l'expression multimodale.
- Prévoyez du temps pour la réflexion, en utilisant des stratégies telles que les fiches de fin de cours ou la rédaction silencieuse d'un journal avant et après les discussions de groupe. Ces stratégies favorisent divers styles d'apprentissage et aident à faire émerger une réflexion plus approfondie.

Outils pour soutenir l'évaluation adaptée au développement

- Des tableaux de référence avec des structures de phrases alignées sur les résultats attendus (par exemple, « Ce personnage détient le plus de pouvoir parce que... ») pour faciliter la rédaction et la discussion.
- Des journaux d'apprentissage ou des cartes mentales pour suivre l'évolution de la compréhension de concepts importants tels que le pouvoir, l'identité ou la résistance.
- Des fiches de fin de cours pour favoriser la réflexion régulière et le retour d'information constructif, telles que « Ce texte m'a amené à m'interroger sur... » ou « Une idée qui a remis en question ma façon de penser était... ».
- Des grilles d'évaluation et des critères de réussite alignés sur les thèmes des résultats et adaptés aux attentes du niveau scolaire. Ceux-ci peuvent être élaborés conjointement avec les élèves ou fournis dans le cadre du soutien aux devoirs.
- Des outils d'autoévaluation tels que des échelles visuelles, des cadres de réflexion ou des listes de contrôle pour aider les élèves à suivre leur progression et à s'engager de manière intentionnelle dans le processus d'apprentissage.

RAG : Les élèves examineront les questions liées à la violence fondée sur le genre par l'entremise d'un éventail de textes.

Raison d'être

Ces résultats d'apprentissage visent à sensibiliser les élèves aux réalités et aux conséquences de la violence fondée sur le genre (VFG) à travers l'analyse critique de divers textes. Les élèves auront des occasions d'établir des liens entre les questions présentées dans la littérature et celles qui existent dans le monde contemporain. En explorant différents points de vue et différents types d'expérience vécue, ils auront l'occasion de développer leur empathie et leur compréhension de la dynamique des relations sociales. L'encadrement de ce sujet d'étude dans les textes leur permettra également de mettre en évidence les stéréotypes, les inégalités et les rapports de force qui perpétuent ces violences, sous un angle à la fois scolaire et social. Avec un enseignement favorisant la réflexion et le dialogue, on encouragera les élèves à développer leurs compétences en pensée critique, à noter la dynamique des relations de pouvoir dans la fiction et dans le monde réel et à devenir des acteurs capables de faire évoluer leurs propres communautés.

Résultats d'apprentissages spécifiques

Les élèves vont:

- **Analyser** ce que font les auteures et les auteurs pour décrire les relations de pouvoir à travers les textes et les médias.
- **Mettre en question** la façon dont les relations de pouvoir sont représentées dans un éventail de textes.
- **Examiner** l'influence sur l'auditoire de la façon dont les relations de pouvoir sont représentées.
- **Examiner** l'influence des relations de pouvoir sur les réactions des témoins.



Résultat : Les élèves examineront les questions liées à la violence fondée sur le genre par l'entremise d'un éventail de textes.

Voici des exemples de connaissances, compréhensions et compétences qu'acquièrent les élèves dans leurs efforts en vue d'atteindre le résultat.

Connaissances

- Déterminer et expliquer les mots clés, y compris le genre, les stéréotypes, le pouvoir et les témoins.
- Identifier les sources de pouvoir social, et en quoi elles peuvent différer selon le contexte.
- Discuter du patriarcat et de qui en bénéficie.
- Déterminer les composantes des relations de pouvoir, y compris la position sociale et l'autorité.

Compréhension

- Décrire l'influence de l'histoire, de la culture, du langage et des médias sur les attitudes et les attentes associées au genre.
- Explorer les liens entre le langage (vocabulaire, grammaire, argot) et le pouvoir.
- Reconnaître les complexités et la nature fluide de l'identité en considérant les facteurs qui l'informent, comme les intérêts, l'âge, le genre, la nationalité et l'ethnicité.
- Mettre en question les représentations médiatiques des genres en tenant compte des intérêts commerciaux ou sociaux qui y sont associés.

Compétence : Examiner

- Discuter des différentes manières dont les textes représentent les relations de pouvoir, notamment par le dialogue, les choix de mots et les représentations visuelles.
- Évaluer ce qui fait de quelque chose une source d'influence, en considérant ce qui attire un auditoire particulier.
- Explorer comment les choix de langage influencent l'interprétation d'un texte par son auditoire.
- Identifier et expliquer les impacts dans le monde réel de choix artistiques, textuels et médiatiques, notamment en ce qui concerne le comportement et l'intervention des témoins.

Portée et séquence : Liens avec les apprentissages antérieurs



Mode de vie sain 9^e année

- Les élèves analyseront ce qu'il faut faire pour bien prendre soin de sa santé sexuelle et des aspects relatifs à la reproduction.
- Les élèves développeront des compétences en communication qui les aideront à nouer et à entretenir des relations saines.
- Les élèves réfléchiront aux conditions permettant de contrer, dans leurs relations, les normes, les stéréotypes et les partis pris relatifs aux genres.
- Les élèves évalueront des réactions aux violences fondées sur le genre.
- Les élèves examineront les façons de garantir leur propre sécurité et d'éviter les blessures sur Internet et dans la vie réelle.
- Les élèves acquerront des compétences les aidant à intervenir quand ils sont témoins d'une situation d'urgence ou d'un scénario dangereux.

Critères de réussite



Pour évaluer l'apprentissage des élèves par rapport au résultat, la personne enseignante peut utiliser les critères suivants pour examiner les données objectives recueillies à partir d'observations, de conversations et de produits.

Avant de communiquer les critères aux élèves, le personnel enseignant peut les formuler dans un langage convivial ou les utiliser comme base pour coconstruire des critères avec les élèves.

| Composantes | Critères |
|--------------------------|---|
| Les relations de pouvoir | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier et décrire un exemple d'une relation de pouvoir, en notant son potentiel de produire des résultats positifs et négatifs, selon la perspective. ▪ Explorer un exemple illustrant l'interaction des relations de pouvoir avec les relations interpersonnelles et les structures sociales. |
| Les choix artistiques | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explorer la manière dont les choix artistiques communiquent des messages explicites et implicites concernant les relations de pouvoir. ▪ Considérer les implications des choix artistiques concernant les relations de pouvoir. |
| Les sources d'influence | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier et expliquer les facteurs qui font que certains textes exercent une plus grande influence que d'autres. ▪ Considérer les liens entre l'expérience vécue d'une personne et son interprétation d'un texte. |

| | |
|----------------------------------|--|
| <p>Les réactions des témoins</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expliquer la variété de réactions qu'un texte peut provoquer, selon l'auditoire. ▪ Mettre en évidence la nature contextuelle des relations de pouvoir, notamment en tenant compte de la sécurité personnelle et du positionnement d'une personne au sein d'un groupe donné. |
|----------------------------------|--|

Évaluation du résultat : Exemple de suggestion



Comparaison entre les interprétations : Les perspectives partagées

Vue d'ensemble à l'intention du personnel enseignant

Les élèves créeront une représentation visuelle afin de communiquer leurs réponses individuelles au message d'un texte donné sur les relations de pouvoir (veuillez noter que, dans ce contexte, « texte » signifie un document écrit, une vidéo, une chanson ou une œuvre visuelle). Cette représentation peut être réalisée comme collage ou dessin ou dans un autre format proposé par l'élève ou la personne enseignante.

Ensuite, les élèves se rassembleront en partenaires ou en groupes pour comparer leurs représentations, expliquer leurs choix visuels et décrire ce qui a influencé leurs interprétations.

Après les discussions en groupes ou en partenaires, chaque élève rédigera une réflexion sur sa propre interprétation et ce qui a été appris de ses camarades.

RAG : Les élèves examineront les questions liées à la violence fondée sur le genre par l'entremise d'un éventail de textes.

Relations de pouvoir

Choix artistiques

Sources d'influence

Réactions des témoins

Résultat d'apprentissage spécifique : Analyser ce que font les auteurs et les auteures pour décrire les relations de pouvoir à travers les textes et les médias.



Objectif

Explorer les relations entre le pouvoir, les structures sociales, le privilège et les relations interpersonnelles.

Soutenir chaque élève : enseigner le vocabulaire et les connaissances contextuelles

En enseignant explicitement aux élèves le vocabulaire et les connaissances contextuelles avant de passer à de nouveaux apprentissages, on garantit que chaque élève, quelles que soient ses connaissances préalables, sa langue maternelle ou ses préférences d'apprentissage, ait un accès équitable au contenu. L'intégration du vocabulaire et de l'enseignement des connaissances contextuelles dans vos leçons réduit de manière proactive les obstacles à l'apprentissage, favorise des pratiques inclusives et améliore la motivation des élèves.

Vocabulaire

Vous pouvez choisir tous les jours le nouveau vocabulaire le plus pertinent pour votre leçon, par exemple :

le pouvoir
le privilège
une structure sociale
l'intersectionnalité (nom féminin)

un texte
le média / les médias
une œuvre d'art
une relation interpersonnelle

Acquisition de connaissances contextuelles

Les connaissances contextuelles sont mieux enseignées en lien avec le contenu du cours. Dans le cadre de l'apprentissage, vous pouvez présenter les éléments suivants :

- La construction sociale du pouvoir – les relations de pouvoir ne sont pas fixes ; elles évoluent au fil du temps et selon les contextes.
- Le pouvoir n'est pas inhérent ; il est accordé selon le contexte social.
- Un déséquilibre de pouvoir exerce une influence sur les relations interpersonnelles.
- L'influence de l'identité, des expériences vécues et de l'histoire d'une personne sur sa perspective.

RAG : Les élèves examineront les questions liées à la violence fondée sur le genre par l'entremise d'un éventail de textes.

RAS : Analyser ce que font les auteurs et les auteures pour décrire les relations de pouvoir à travers les textes et les médias.

Évaluation en cours : Que cherche-t-on?

Les élèves sont en mesure de réaliser ce qui suit :

- Identifier des exemples de relations de pouvoir dans différents textes, médias et situations réelles.
- Comparer la manière dont les auteures et auteurs et artistes représentent différemment les relations de pouvoir.
- Mettre en évidence la manière dont les relations de pouvoir dépendent des contextes sociaux.

Suggestions pour l'enseignement et l'apprentissage

- Utiliser des incitations à l'écriture réflexive (par exemple : des exemples de relations de pouvoir dans ma vie quotidienne) pour aider les élèves à réfléchir à leurs propres expériences avant d'analyser des représentations externes.
- Présenter des scénarios de la vie réelle pour présenter les relations de pouvoir. Poser les questions suivantes sur une situation quotidienne : Qui détient le pouvoir? Comment le pouvoir est-il communiqué? Comment le contexte (situation, âge, genre, langue, etc.) influence-t-il cette dynamique?
- Analyser des annonces publicitaires, des vidéos ou des publications sur les réseaux sociaux à l'aide de questions telles que : Qui détient le pouvoir? Qui adopte une approche passive? Qu'est-ce qui est normalisé ou exclu?
- Annoter un ensemble de textes (par exemple : poèmes, nouvelles, articles, paroles de chansons, extraits des romans, textes informatifs) en examinant la manière dont des auteures et auteurs et artistes venant de contextes sociaux et historiques différents représentent les dynamiques de pouvoir.

Suggestions pour l'évaluation continue : Comment puis-je recueillir des données objectives?

| Annotation d'un texte | Discussion et observations |
|--|---|
| <p><i>À quoi cela peut-il ressembler?</i></p> <p>Les élèves annotent un texte pour mettre en évidence des exemples de relations de pouvoir entre les personnages ou les groupes. Ensuite, les élèves peuvent rédiger une réflexion qui répond à la question suivante : À quel point cette représentation me semble-t-elle efficace, et pourquoi?</p> | <p><i>À quoi cela peut-il ressembler?</i></p> <p>Les élèves discutent du pouvoir accordé à un personnage ou à un groupe dans un texte donné, ainsi que de la manière dont ce pouvoir pourrait changer en fonction d'un contexte différent. La personne enseignante circule, en écoutant le vocabulaire utilisé en contexte et en posant des questions de clarification.</p> |

RAG : Les élèves examineront les questions liées à la violence fondée sur le genre par l'entremise d'un éventail de textes.

Relations de pouvoir

Choix artistiques

Sources d'influence

Réactions des témoins

Résultat d'apprentissage spécifique : Mettre en question la façon dont les relations de pouvoir sont représentées dans un éventail de textes. 

Objectif

Considérer les choix que font les auteures et auteurs et artistes dans leurs œuvres et les messages qui y sont communiqués de manière explicite et implicite.

Soutenir chaque élève : enseigner le vocabulaire et les connaissances contextuelles

L'enseignement explicite du vocabulaire et des connaissances contextuelles avant de mobiliser les élèves dans le cadre d'un nouvel apprentissage garantit que l'ensemble des élèves, indépendamment de leurs connaissances préalables, de leur langue maternelle ou de leurs préférences d'apprentissage, ont un accès équitable au contenu.

Vocabulaire

Vous pouvez choisir tous les jours le nouveau vocabulaire le plus pertinent pour votre leçon, par exemple :

un message explicite
un message implicite
l'argot (nom masculin)

une répercussion
une auditoire
le public cible

Acquisition de connaissances contextuelles

Les connaissances contextuelles sont mieux enseignées en lien avec le contenu du cours. Dans le cadre de l'apprentissage, vous pouvez introduire les éléments suivants :

- Les textes (y compris les œuvres littéraires, les discours, les médias, etc.) transmettent des messages qui influencent les relations de pouvoir.
- Le raisonnement motivant les choix des auteures et auteurs et artistes n'est pas toujours évident.
- L'interprétation d'un message peut varier selon le contexte, l'auditoire ou les expériences vécues par la personne.

RAG : Les élèves examineront les questions liées à la violence fondée sur le genre par l'entremise d'un éventail de textes.

RAS : Mettre en question la façon dont les relations de pouvoir sont représentées dans un éventail de textes.

Évaluation en cours : Que cherche-t-on?

Les élèves sont en mesure de réaliser ce qui suit :

- Décrire comment différents auteurs et auteurs et artistes représentent les relations de pouvoir.
- Mettre en évidence les messages explicites et implicites communiqués dans les représentations textuelles.
- Considérer à quel point ces représentations sont réalistes et quelles en seraient les implications réelles sur un public cible.

Suggestions pour l'enseignement et l'apprentissage

- Faire une lecture critique d'un album illustré. Quels mots ou phrases spécifiques indiquent qui détient le pouvoir? Comment les illustrations renforcent-elles cela?
- Examiner un album illustré ou une publicité dont le texte a été supprimé ou caché. Demander aux élèves de prédire le contenu du texte et de noter leurs prédictions. Révéler le texte et vérifier les prédictions des élèves, en discutant si les images appuient le message du texte ou si elles présentent un autre message implicite.
- Comparer deux textes qui traitent de la même question ou du même concept. Comment les représentations diffèrent-elles? En quoi sont-elles similaires?
- Discuter de la manière dont certains mots, phrases ou styles de discours (par exemple : les interruptions, les voix élevées, la politesse, l'argot) reflètent les relations de pouvoir. Les élèves peuvent ensuite analyser des vidéoclips, des discours ou des entrevues en tenant compte de cette perspective.

Suggestions pour l'évaluation continue : Comment puis-je recueillir des données objectives?

Graphique en T

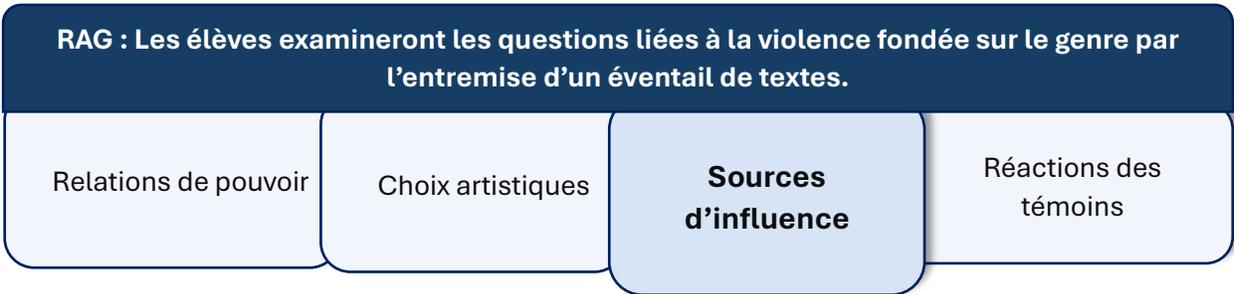
À quoi cela peut-il ressembler?

Les élèves utilisent un graphique en T pour comparer deux textes qui traitent du même sujet. Les élèves explorent les représentations de relations de pouvoir en examinant le langage spécifique, y compris les mots spécifiques, la répétition, la structure des phrases, la langue poétique, les informations précises, etc.

Débat des déclarations artistiques

À quoi cela peut-il ressembler?

Les élèves examinent quelques déclarations artistiques, par exemple une postface dans un livre. Ensuite, en petits groupes, les élèves examinent si les déclarations contribuent à la compréhension du message ou en limitent les interprétations. La personne enseignante circule, en écoutant l'utilisation d'exemples concrets et de références aux textes étudiés en classe.



Résultat d’apprentissage spécifique : Examiner l’influence sur l’auditoire de la façon dont les relations de pouvoir sont représentées.

Objectif

Examiner en quoi les représentations littéraires et médiatiques des relations de pouvoir influencent les comportements des auditoires, notamment en ce qui concerne les attentes associées aux relations interpersonnelles.

Soutenir chaque élève : enseigner le vocabulaire et les connaissances contextuelles

L’enseignement explicite du vocabulaire et des connaissances contextuelles avant de mobiliser les élèves dans le cadre d’un nouvel apprentissage garantit que l’ensemble des élèves, indépendamment de leurs connaissances préalables, de leur langue maternelle ou de leurs préférences d’apprentissage, ont un accès équitable au contenu.

Vocabulaire

Vous pouvez choisir tous les jours le nouveau vocabulaire le plus pertinent pour votre leçon, par exemple :

une influence
les médias numériques
une idéologie
la manipulation
un message implicite

deux poids, deux mesures
le patriarcat
la sensibilisation
une connotation

Acquisition de connaissances contextuelles

Les connaissances contextuelles sont mieux enseignées en lien avec le contenu du cours. Dans le cadre de l’apprentissage, vous pouvez présenter les éléments suivants :

- Le concept que les textes et les médias ne sont pas neutres, mais qu’ils influencent et reflètent la vie réelle.
- Il faut remettre en question le message d’un texte et se demander pour qui ce message est avantageux.
- Les stratégies de questionnement, dont la reconnaissance des préjugés et des messages implicites, permettent aux membres de l’auditoire de développer des perspectives mieux informées et plus critiques.

RAG : Les élèves examineront les questions liées à la violence fondée sur le genre par l'entremise d'un éventail de textes.

RAS : Examiner l'influence sur l'auditoire de la façon dont les relations de pouvoir sont représentées.

Évaluation en cours : Que cherche-t-on?

Les élèves sont en mesure de réaliser ce qui suit :

- Mettre en évidence ce qui fait de quelque chose une source d'influence.
- Identifier des exemples de représentations qui exercent une influence, surtout en ce qui concerne les relations de pouvoir.
- Expliquer l'effet de ces représentations sur ce qui est accepté et normalisé en matière de relations interpersonnelles.

Suggestions pour l'enseignement et l'apprentissage

- Discuter du vieil adage « la vie imite les arts ». En quoi cet adage est-il vrai? En quoi est-il faux?
- Faire un survol des palmarès des médias, notamment les meilleurs vendeurs, films, balados, émissions de télévision, etc. Que révèlent-ils sur les voix les plus célébrées?
- Discuter de l'importance de considérer plusieurs perspectives, surtout les perspectives qui viennent d'expériences différentes des siennes, lorsqu'on consomme les médias. Comment assurer une diversité de perspectives?
- Faire un remue-méninge afin de réfléchir à ce qui façonne sa perception de soi-même, et l'évolution de celle-ci au cours de la vie.

Suggestions pour l'évaluation continue : Comment puis-je recueillir des données objectives?

Réflexion personnelle

À quoi cela peut-il ressembler?

Les élèves prennent note des médias qu'elles et ils consomment personnellement de façon intentionnelle au cours d'une certaine période (un jour, une semaine) et précisent les noms des émissions, films, personnes qui créent le contenu, etc. Les élèves notent aussi qui détient le pouvoir sur chaque œuvre médiatique. Après cette période, les élèves analysent ces données et essaient de préciser les qualités qui augmentent l'influence de ces médias et les messages qu'ils transmettent.

Les contes de fées annotés

À quoi cela peut-il ressembler?

En faisant un survol de contes de fées populaires / traditionnels, les élèves notent le positionnement des personnages ayant davantage de pouvoir, et celui des personnages ayant moins de pouvoir. Quelles tendances se révèlent? Les élèves proposent des conclusions afin de déterminer qui est l'auditoire ciblé et les messages explicites et implicites qui s'y trouvent.

RAG : Les élèves examineront les questions liées à la violence fondée sur le genre par l'entremise d'un éventail de textes.

Relations de pouvoir

Choix artistiques

Sources d'influence

Réactions des témoins

Résultat d'apprentissage spécifique : Examiner l'influence des relations de pouvoir sur les réactions des témoins.



Objectif

Examiner les facteurs qui exercent une influence sur la réaction d'une personne comme témoin, dont ceux qui encouragent et empêchent l'intervention.

Soutenir chaque élève : enseigner le vocabulaire et les connaissances contextuelles

L'enseignement explicite du vocabulaire et des connaissances contextuelles avant de mobiliser les élèves dans le cadre d'un nouvel apprentissage garantit que l'ensemble des élèves, indépendamment de leurs connaissances préalables, de leur langue maternelle ou de leurs préférences d'apprentissage, ont un accès équitable au contenu.

Vocabulaire

Vous pouvez choisir tous les jours le nouveau vocabulaire le plus pertinent pour votre leçon, par exemple :

un témoin
une intervention
une norme sociale
l'autonomisation (nom féminin)

la conformité
la complicité
l'intimidation (nom féminin)

Acquisition de connaissances contextuelles

Les connaissances contextuelles sont mieux enseignées en lien avec le contenu du cours. Dans le cadre de l'apprentissage, vous pouvez présenter les éléments suivants :

- Le concept de témoin. Discutez de l'idée que les témoins ne sont pas neutres; l'inaction aussi peut entraîner des conséquences.
- Le concept de la conformité et les raisons pour lesquelles les individus suivent le groupe, même lorsque ce dernier va à l'encontre de leurs valeurs. Des facteurs comme la peur du jugement ou le désir de s'intégrer peuvent empêcher une personne d'intervenir, même si elle pense que quelque chose ne va pas.
- La manière dont les relations de pouvoir peuvent influencer les interventions des témoins (par exemple, une figure d'autorité qui est soit l'objet de la violence ou la cause). Discuter de l'idée que le courage et les actions éthiques sont des compétences à pratiquer et non des traits innés.

RAG : Les élèves examineront les questions liées à la violence fondée sur le genre par l'entremise d'un éventail de textes.

RAS : Examiner l'influence sur l'auditoire de la façon dont les relations de pouvoir sont représentées.

Évaluation en cours : Que cherche-t-on?

Les élèves sont en mesure de réaliser ce qui suit :

- Identifier des exemples de normes sociales qui exercent une influence sur les interventions des témoins dans différentes situations.
- Décrire les différentes manières dont les personnes réagissent en tant que témoins et ce qui influence leurs choix.
- Expliquer comment la pression sociale et les attentes du groupe peuvent pousser les témoins à garder le silence ou à adopter un comportement qui va à l'encontre leurs valeurs personnelles.

Suggestions pour l'enseignement et l'apprentissage

- Discuter de la responsabilité individuelle et de la manière dont elle diffère de la responsabilité collective. En faisant un survol de l'actualité, les élèves peuvent mettre en évidence plusieurs exemples de chaque type de responsabilité.
- Discuter de clips de films, d'émissions de télévision, d'albums illustrés, d'extraits de romans ou d'actualités qui impliquent des témoins. Cibler les moments clés et poser les questions suivantes : Quelles pressions sociales exercent une influence sur le témoin ici? En quoi ses interventions répondent-elles à ces pressions?
- Créer un profil de témoin basé sur un personnage qui figure dans une histoire, article ou film. Le profil doit tenir compte des normes ou pressions sociales qui exercent une influence sur le témoin, sa position sociale, sa sécurité personnelle et ses actions ou interventions.
- Ensemble avec les élèves, créer un tableau qui indique les facteurs qui influencent les interventions des témoins. Sur un côté, dresser une liste d'éléments qui mènent à l'autonomisation des témoins, et sur l'autre les éléments qui les réduisent au silence. Ajouter des exemples tirés de textes ou de la vie réelle.

Suggestions pour l'évaluation continue : Comment puis-je recueillir des données objectives?

| Une autre perspective | Comparaison et réflexion |
|--|---|
| <p><i>À quoi cela peut-il ressembler?</i></p> <p>Les élèves lisent un extrait d'un texte fictif (roman, nouvelle, album illustré) qui décrit un conflit ou une situation de pouvoir en présence de témoins. Les élèves mettent en évidence qui détient le pouvoir et pourquoi, ainsi que l'influence de cela sur les réactions des</p> | <p><i>À quoi cela peut-il ressembler?</i></p> <p>Après avoir créé le profil d'un témoin fictif, les élèves font une comparaison pour examiner les normes et pressions sociales qui font partie de leur vie personnelle. Quelles sont les ressemblances entre les élèves? Les différences? En quoi cette comparaison</p> |

témoins. Puis, les élèves proposent un seul élément à changer (les âges des personnages, la mise en scène, l'époque, etc.) pour que les relations de pouvoir soient différentes. Les élèves communiquent cette version en soulignant la fluidité du pouvoir selon le contexte.

aide-t-elle à comprendre les actions des autres? En quoi la réflexion constitue-t-elle un outil pour mieux se comprendre?

ÉBAUCHE



Rassembler les apprentissages

Tout au long de leur travail sur ce résultat, les élèves ont exploré les stéréotypes, les inégalités et les rapports de force qui exercent une influence à la fois sur les représentations artistiques et la vraie vie. Les élèves ont eu l'occasion d'examiner différents points de vue et différents types d'expériences vécues, puis de réfléchir à ce qui influence leur compréhension et leur expérience du monde. Les élèves ont aussi examiné l'influence des relations de pouvoir sur les réactions des témoins.

Évaluation du résultat: Exemple de suggestion



Comparaison entre les interprétations : Les perspectives partagées

Les élèves créeront une représentation visuelle afin de communiquer leurs réponses individuelles au message d'un texte donné sur les relations de pouvoir (veuillez noter que, dans ce contexte, « texte » signifie un document écrit, une vidéo, une chanson ou une œuvre visuelle). Cette représentation peut être réalisée comme collage ou dessin ou dans un autre format proposé par l'élève ou la personne enseignante.

Ensuite, les élèves se rassembleront en partenaires ou en groupes pour comparer leurs représentations, expliquer leurs choix visuels et décrire ce qui a influencé leurs interprétations.

Après les discussions en groupes ou en partenaires, chaque élève rédigera une réflexion sur sa propre interprétation et ce qui a été appris de ses camarades.

Pour appuyer leurs interprétations, les élèves sont en mesure de réaliser ce qui suit :

- **Citer des exemples des textes** : Utiliser des exemples spécifiques tirés de textes pour résumer le message ou l'idée principale, par exemple en mettant en évidence les sources de pouvoir social dans le contexte précis ou encore le langage employé.
- **Communiquer** : Présenter ses idées personnelles, en décrivant comment et pourquoi un texte a été interprété d'une certaine manière par un auditoire.
- **Connecter les idées** : Reconnaître les complexités et la nature fluide de l'identité en comparant ses interprétations à celles des autres, et en tenant compte de la variation dans les relations de pouvoir selon le contexte.
- **Réfléchir** : Mettre en évidence et considérer les impacts dans le monde réel des choix artistiques, textuels et médiatiques, à la fois pour soi-même et pour les autres.

Cette tâche permet aux élèves de penser de manière critique et de considérer les sources d'influence sur leurs points de vue et ceux des autres. Il y a aussi plusieurs occasions pour l'engagement oral permettant de reconnaître la réciprocité entre la langue orale et la langue écrite.

Annexe A – Animer les discussions au sujet de la violence fondée sur le genre

Les discussions au sujet de la violence fondée sur le genre exigent une planification et une facilitation bien pensées. Dans le cadre de ces résultats d'apprentissage, on demande aux élèves d'apporter un regard critique sur des sujets complexes qui évoquent de fortes émotions, notamment le pouvoir, l'identité, la voix et le silence. Comme c'est le cas avec toute enquête axée sur la littérature, on cherche à inciter les élèves à s'engager de façon importante avec les textes et les idées. Cela étant dit, le personnel enseignant doit veiller à ce que l'environnement d'apprentissage soit accueillant, adapté au niveau de développement et ne demande jamais aux élèves de parler de leurs expériences personnelles.

Les conseils qui suivent décrivent des stratégies pour l'animation de stratégies réfléchies et inclusives dans les cours de français arts langagiers de la 10^e à la 12^e année.

Avant de lancer la discussion

1. Préparer le terrain
 - Cocréer avec les élèves des attentes pour la discussion.
 - Préciser explicitement ce qui ne fera pas objet de débat (p. ex. la réalité de la violence, la dignité des identités).
 - Utiliser le langage des questions réglées (c.-à-d. les faits, droits ou réalités vécues ne font pas objet de débat; par exemple, les personnes ont le droit à l'autonomie corporelle) et des questions ouvertes (c.-à-d. les questions à interprétation, analytiques ou éthiques qui invitent une discussion réfléchie; par exemple, qu'est-ce qui motive un témoin à ne pas agir dans ce passage?).
2. Tenir compte du niveau de préparation
 - Le groupe est-il prêt?
 - Ai-je fourni des exemples de questions réfléchies?
 - Quelles mesures de soutien pourraient favoriser la participation des élèves plus tranquilles ou qui hésitent à parler?
3. Indiquer la disponibilité d'un soutien
 - Informer les élèves que vous vous attendez à la complexité.
 - Rassurer les élèves qu'on ne leur demande pas de révéler des réalités personnelles.
 - Aviser le personnel de soutien que ce sujet sera abordé.

Pendant les discussions

1. Créer de l'espace sans mettre de la pression.
 - Inviter la participation sans l'obliger.
 - Utiliser des débuts de phrase ou des modèles de phrase plus légers pour encourager la participation.
2. Viser le texte, non pas les expériences personnelles.
 - Ancrer les discussions dans les textes, non pas dans les expériences vécues.
 - Réorienter doucement la discussion si elle devient trop personnelle.

3. Surveiller le ton et l'impact.
 - Prendre une pause et réorienter la discussion si elle devient nuisible.
 - Utiliser des stratégies de réorientation respectueuses.
4. Respecter votre fonction de personne enseignante; votre rôle n'est pas celui de thérapeute.
 - Faire preuve de compassion sans assumer un rôle de spécialiste en santé mentale.
 - En cas de divulgations ou de détresse, aiguiller l'élève au personnel de soutien approprié, exception faite des cas où l'obligation de signaler s'applique.

Outils et stratégies

- Attentes de discussion – Cocréer des normes qui favorisent la curiosité et le respect. Voir l'annexe D.
- Questions d'orientation – Poser des questions claires axées sur les résultats d'apprentissage. Voir le document « Coup d'oeil 10-12 français immersion résultats VFG (2025) ».
- Protocoles – Utiliser les conversations silencieuses, les échanges en dyades et les journaux personnels avant la discussion.
- Questions réglées et ouvertes – Orienter l'enquête sur l'analyse. Il ne s'agit pas d'un débat sur la dignité humaine.

En cas de problème

- Répondre sans réagir – Mettre la conversation en pause et la réorienter sans stigmatiser.
- Viser l'apprentissage – Reformuler l'expérience nuisible comme occasion de croissance.
- Connaître ses limites – Aiguiller les élèves vers d'autres formes de soutien, au besoin.

Formules et débuts de phrases à utiliser en classe

Débuts de phrases pour les élèves

- « Voici quelque chose que j'ai remarqué dans le texte... »
- « Cette phrase m'a fait penser à... »
- « Voici une question que je me pose après la lecture... »
- « Ceci me rappelle quelque chose qu'on a déjà lu... »

Phrases à utiliser par la personne enseignante pour réorienter la discussion

- « Prenons un moment pour ralentir et penser aux différentes façons d'interpréter cela. »
- « Je vois que tu es en train de réfléchir à quelque chose. Comment pourrait-on reformuler? »
- « Restons avec le texte et explorons des idées ensemble. »

Annexe B – Communiquer avec les familles et les communautés

Parce que ces résultats d'apprentissage abordent des thèmes associés au genre, au pouvoir et aux torts, il est important que la communication avec les familles et les communautés soit transparente. Des messages clairs et proactifs peuvent instaurer la confiance et éviter les malentendus.

Objectif de la communication

- Rassurer les personnes soignantes que le matériel concerne la littérature, est adapté à l'âge et est sensible aux traumatismes.
- Encourager une compréhension de la façon dont les élèves exploreront les normes sociales, le pouvoir et les représentations dans les textes.
- Préciser que l'apprentissage sera axé sur l'analyse, non pas sur l'expérience personnelle.

Suggestion de communication à utiliser par l'école ou le personnel enseignant

Ce qui suit est un exemple de communication qu'il serait possible d'envoyer aux parents/personnes tutrices.

Dans le cadre du programme d'études du cours de français arts langagiers, les élèves explorent la représentation des rôles de genre, du pouvoir, de l'identité et des normes sociales dans les textes. Ce travail favorise le développement de compétences en littératie critique et correspond aux résultats d'apprentissage du programme d'études provincial associés à l'enseignement à propos de la violence fondée sur le genre et l'intervention des témoins.

On ne demandera pas aux élèves de parler de leurs expériences personnelles. La totalité de l'apprentissage se fait par l'analyse de textes, dont la fiction, la non-fiction, les médias et les textes visuels, sous la supervision de la personne enseignante. L'apprentissage est adapté à l'âge et axé sur le développement de la capacité des élèves de mettre en question et d'interpréter la transmission de messages par la langue et le récit, et d'y réfléchir.

Il ne s'agit pas d'une unité de santé. On demande aux élèves d'apporter un regard critique sur la représentation, la voix et la manière dont les textes façonnent notre compréhension du monde. En renforçant la capacité des élèves de reconnaître les normes nuisibles, d'analyser le pouvoir et de réfléchir à la prise de décisions éthiques, ces résultats d'apprentissage favorisent les relations plus saines et les communautés respectueuses, et ce, aujourd'hui et à l'avenir.

Si vous avez des questions sur le programme d'études ou sur comment appuyer ces apprentissages en classe, vos commentaires sont les bienvenus.

Les personnes enseignantes peuvent vouloir coordonner avec les administrations pour procéder à l'envoi de la communication aux familles.

Annexe C – Réflexion dans la pratique pour le personnel enseignant

Stimuler l'intérêt des élèves à apprendre à propos de la violence fondée sur le genre exige une réflexion professionnelle. Chaque personne enseignante apporte à ce travail sa propre identité, ses propres expériences et son propre niveau de confort, et chacun de ces facteurs peut avoir une incidence sur le déroulement des conversations en classe. La réflexion est un outil précieux pour favoriser un enseignement réfléchi, la sensibilité aux besoins et la compassion.

Questions de réflexion pour les personnes enseignantes

Poser ces questions individuellement, avec des collègues ou pendant les séances de perfectionnement professionnel.

Perspective personnelle

- Quels sont mes convictions et présupposés personnels en ce qui concerne le genre, le pouvoir, le consentement et l'intervention des témoins?
- En quoi mes identités façonnent-elles ma compréhension et ma façon d'aborder ces sujets?

Préparation à l'enseignement

- Quelles mesures de soutien (p. ex. ententes de classe, protocoles de discussion) sont déjà en place?
- Comment devrais-je adapter mon approche ou échafauder l'apprentissage?
- Quels types de questions ou de résistance pourrais-je prévoir, et comment répondrai-je?

Structures de soutien

- À qui puis-je faire appel si une conversation devient difficile?
- Que faire si l'élève vit de la détresse ou divulgue quelque chose d'inquiétant?

Croissance continue

- Sur quels sujets devrais-je me renseigner davantage?
- Quels types de rétroaction ou de réflexion m'aideront à améliorer mon travail pour la prochaine fois?

La création d'un espace qui permet une réflexion honnête favorise non seulement son niveau de préparation personnelle, mais aussi la durabilité à long terme de ce travail dans les écoles.

Annexe D – Que faire si l'élève procède à une divulgation ou manifeste de la détresse

À ne pas oublier – Il peut être troublant quand les élèves révèlent des détails personnels de torts vécus dans le passé ou qui se poursuivent, mais on ne s'attend pas à ce que les personnes enseignantes aient toutes les réponses. Leur rôle est de répondre en faisant preuve de compassion et de clarté, et d'aiguiller l'élève vers les sources de soutien. Les élèves ont besoin de confiance, de confidentialité et d'un sentiment de contrôle.

1. Créer un espace sécuritaire et privé pour la discussion.

Si l'élève semble vouloir parler, trouver un espace tranquille et privé. Éviter les milieux ou moments achalandés, comme les couloirs ou la fin des cours. Laisser la porte entrouverte.

À dire

- « Ça me fait plaisir de parler. Est-ce que ça marche ici, ou aimerais-tu trouver quelque part de plus tranquille? »
- « Si tu veux parler, je peux prendre le temps maintenant ou plus tard — à toi de décider. »
- « On peut trouver un lieu tranquille — on fera ce qui te rend le plus à l'aise. »

2. Au début de la discussion, expliquer clairement vos obligations.

Avant que l'élève entre très loin dans son récit, lui dire que vous aurez peut-être besoin de parler à quelqu'un qui peut aider. Indiquer que vous avez l'obligation légale, si l'élève révèle des expériences de mauvais traitements, ou si vous soupçonnez que l'élève vit de mauvais traitements, d'en aviser les services de protection de l'enfance.

À dire

- « Je veux que tu te sentes à l'aise en parlant de ceci. Si tu me dis quelque chose qui me fait craindre des torts ou de mauvais traitements contre quelqu'un, je dois parler avec quelqu'un qui peut t'aider à obtenir un soutien. »
- « C'est toi qui contrôles ce que tu décides de dire. Je veux que tu saches que, si tu me dis quelque chose qui suggère que quelqu'un est à risque, je dois en parler à quelqu'un qui peut aider à assurer sa sécurité. »

3. Écouter sans jugement.

Permettre à l'élève de parler à son propre rythme. Éviter de l'interrompre, de réagir fortement ou de poser trop de questions.

À dire

- « Vous pouvez me dire autant ou aussi peu que tu le veux. »
 - « Je suis ici pour t'écouter, et je te crois. »
-

4. Éviter de poser trop de questions.

Ne pas demander de dates, noms ou preuves; juste assez d'informations pour constater qu'il y a un problème.

À dire

- « Ce que tu m'as dit jusqu'à présent est assez pour que je sache qu'un soutien pourrait t'être utile. »
-

5. Offrir des options limitées, mais authentiques.

Expliquer les prochaines étapes et offrir des options à l'élève, lorsque possible.

À dire

- « Je dois parler avec [conseillère ou conseiller ou administration], mais on peut y aller ensemble, si tu veux. »
 - « Préfères-tu être là quand je lui parle, ou préfères-tu que je lui parle et te garde au courant? »
 - « N'aie pas peur; on procédera à un rythme qui marche pour toi. »
-

6. Suivre le processus de signalement

Aviser le personnel de soutien scolaire (p. ex. conseillère ou conseiller scolaire, services aux élèves ou administration) ou les services de protection de l'enfance, au besoin. Enregistrer les préoccupations en vous limitant aux faits et en respectant la vie privée.

À dire

- « Je vais parler avec [nom], qui pourra t'offrir de l'aide que je ne suis pas en mesure d'offrir. »
 - « On va s'assurer de procéder de façon respectueuse. »
-

7. Faire un suivi (au besoin).

Faire un suivi auprès de l'élève, de manière officieuse et sans mettre de la pression.

À dire

- « Je voulais voir comment ça va – comment te sens-tu aujourd'hui? »
 - « Je suis ici si tu as besoin de quoi que ce soit. »
-

Prendre soin de soi également.

Ces échanges peuvent vous suivre pendant un certain temps. Si cette situation vous déstabilise ou vous bouleverse, vous méritez aussi un soutien.

- Parlez avec une ou un collègue, conseillère ou conseiller scolaire ou un ou une leader scolaire.
- Prenez un moment pour vous, au besoin; faites une petite promenade ou prenez un peu d'air.
- Parlez avec votre administration, s'il s'agit d'une tendance qui nuit à votre bien-être.
- N'oubliez pas que *vous avez procédé avec compassion et intégrité; cela compte pour beaucoup.*

À ne pas faire

- Ne pas promettre une confidentialité absolue.
- Ne pas demander de détails ni de preuves.
- Ne pas ignorer ou minimiser la préoccupation.
- Ne pas essayer de résoudre le problème indépendamment.

Annexe E – Comment créer une entente de classe

La création d'une entente de classe avec les élèves constitue une étape fondamentale pour se préparer à aborder un sujet complexe sur le plan émotionnel. Les ententes favorisent un sentiment de bien-être, de respect et de responsabilisation, et sont davantage efficaces lorsque créées de manière collaborative.

Objectif d'une entente de classe

- Établir des attentes communes en matière de participation et de dialogue respectueux.
- Créer un espace d'apprentissage où les gens se sentent vus, entendus et en sécurité.
- Établir des limites concernant la manière dont les élèves et le personnel enseignant abordent les sujets difficiles.
- Renforcer les valeurs comme l'empathie, la curiosité et la pensée critique.

Guide étape par étape pour la cocreation d'une entente

1. Présenter l'objectif.

Commencer en expliquant l'importance d'une entente de classe, surtout lors de discussions qui touchent l'identité, la justice ou la réflexion personnelle.

À dire :

« Nous explorerons des questions du monde réel qui peuvent susciter des réactions personnelles ou émotionnelles. Notre objectif est de créer un espace où les gens se sentent à l'aise de penser honnêtement et en profondeur. Travaillons ensemble pour décider ce qu'il nous faut pour réaliser cet objectif. »

2. Faire un remue-méninge.

Inviter les élèves à répondre, individuellement ou en groupes, aux questions comme les suivantes.

- Pense à une classe où tu te sentais en sécurité pour t'exprimer et que tes opinions étaient respectées. Comment la classe était-elle organisée pour que cela soit possible?
- Qu'est-ce qui fait qu'on se sent mal à l'aise ou pas en sécurité dans une classe?
- Qu'est-ce qu'il te faut pour pouvoir prendre la parole ou te retirer lorsque les choses deviennent difficiles?

Noter les suggestions au tableau ou dans un document partagé. Encourager un langage inclusif, précis et pratique.

3. Offrir des exemples inspirants.

Si les élèves ont besoin d'un point de départ, présenter des exemples de normes comme les suivants.

- Ce sont les idées que nous mettons en question, non pas les personnes.
- Nous présumons de bonnes intentions et assumons la responsabilité des répercussions.
- Tout le monde prend son tour; personne ne domine.

Inviter les élèves à réviser ces exemples ou à y ajouter selon les besoins de votre classe.

4. Préciser ensemble.

Travailler avec la classe pour réduire la liste à 5 à 7 normes clés. Viser des énoncés qui sont :

- clairs et créés par les élèves;
- axés sur l'action ou la mentalité;
- réalistes, afin de favoriser la cohérence.

Demander aux élèves de voter, regrouper les idées similaires ou créer des catégories (p. ex. écouter, parler).

5. Afficher et revisiter.

Lorsque l'entente est finalisée :

- demander aux élèves de signer l'entente;
- l'afficher dans un lieu visible dans la salle de classe;
- revisiter l'entente avant d'aborder des sujets complexes;
- inviter les élèves à consulter l'entente au besoin.

Rappeler aux élèves qu'il s'agit d'une entente vivante, non pas d'un ensemble de règles qui ne changent pas.

Conseils pour la mise en œuvre

- Donner le modèle de l'entente en la respectant vous-même.
- Réorienter doucement les élèves lorsque les normes ne sont pas suivies (« Revenons à notre entente sur l'écoute et le respect. »).
- Utiliser l'entente comme point de repère pour rétablir les normes dans la classe, au besoin.

Que faire si l'entente n'est pas respectée?

Le non-respect de l'entente de classe par les élèves représente une occasion de réparation, de réflexion et d'apprentissage, non pas de honte. Au lieu de penser en termes de discipline, penser à ce qui pourrait aider à rétablir la confiance et à renouveler l'engagement à la communauté d'apprentissage.

Approches réparatrices

- **Réorienter avec respect.** (« Ce commentaire ne respecte pas l'entente que nous avons établie selon laquelle on évite les présupposés personnels. Essayons de nouveau d'une autre manière. »)
- **Faire un suivi individuel.** (« J'ai remarqué [le comportement]. Peut-on parler de l'effet de ce comportement sur le groupe et de comment aller de l'avant? »)
- **Revisiter l'entente en grand groupe.** Parfois il s'agit d'un moment d'apprentissage pour tout le monde. Prendre le temps de réviser l'entente. (« Prenons un moment pour regarder les normes que nous avons créées. Laquelle pourrait nous aider à retrouver l'équilibre en ce moment? »)

Mettre l'accent sur l'apprentissage, non pas la culpabilité

Si une ou un élève fait du tort, l'inviter à réfléchir aux questions suivantes.

- Quelles sont les répercussions de cette situation?
- Comment rectifier les choses?
- Comment rejoindre le groupe de manière respectueuse?

Encourager les actions qui renforcent l'apprentissage, par exemple :

- écouter des perspectives qui sont peut-être nouvelles pour les élèves;
- écrire une réflexion;
- réitérer les normes de classe à voix haute ou à l'écrit.

Quand faire appel à d'autres personnes

Si un comportement est répété, fait du tort ou représente une menace pour la sécurité émotionnelle, communiquer avec l'administration ou l'équipe de soutien aux élèves de l'école ou les parents/ personnes tutrices de l'élève. Noter les incidents et suivre le processus de l'école, tout en adoptant une approche réparatrice, lorsque possible.

Annexe F – Ressources

- [Connaître les signes](#)
- [Enseigner les sujets délicats](#)
- [Enseigner des textes controversés](#)
- [Sélection de ressources adaptées au niveau de développement](#)
- [Recommandations de la CPM – Programmes d'études et ressources pour la Nouvelle-Écosse](#)

ÉBAUCHE